# CONSEIL DES COLLÈGES

## LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLÉGIAL

**L'état et les besoins de l'enseignement collégial**
**Rapport 1987-1988**

2210-0303

Québec

# LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLÉGIAL

## L'état et les besoins de l'enseignement collégial

## Rapport 1987-1988

2210-0303

JUIN 1988

89-05153/

© Gouvernement du Québec 1988

Dépôt légal: quatrième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

( ISBN: 2-550-18839-X , 1re édition )
ISBN: 2-550-19235-4 , 2e édition revue et corrigée

## TABLE DES MATIÈRES


**PRÉSENTATION** ..... 1

INTRODUCTION ..... 3

Première partie
**LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES: L'ÉTAT DE LA SITUATION AU COLLÉGIAL** ..... 5

1. PRÉCISIONS ET DÉFINITIONS ..... 5
   - 1.1 La réussite scolaire ..... 5
     - 1.1.1 La réussite de cours ..... 5
     - 1.1.2 La réussite des études ..... 5
   - 1.2 L'échec à un cours ..... 6
   - 1.3 L'abandon scolaire ..... 6
     - 1.3.1 L'abandon de cours ..... 6
     - 1.3.2 L'abandon des études ..... 6
   - 1.4 Le décrocheur ..... 7
   - 1.5 Deux particularités du collégial ..... 7

2. PERSPECTIVE ET LIMITES DE L'ÉTUDE ..... 8
   - 2.1 La réussite, les échecs, les abandons et la qualité de la formation ..... 8
   - 2.2 L'élève d'aujourd'hui et ses caractéristiques ..... 8
   - 2.3 Les effets des modifications au système scolaire ..... 9
   - 2.4 La société d'aujourd'hui et ses valeurs ..... 10
   - 2.5 Les clientèles nouvelles: adultes et allophones ..... 10

3. UN PORTRAIT DE LA SITUATION ..... 11
   - 3.1 Du début du primaire au début du collégial ..... 11
   - 3.2 La fréquentation scolaire au collégial ..... 11
   - 3.3 La réussite des études collégiales ..... 13
   - 3.4 La persévérance scolaire ..... 14
   - 3.5 La réussite, les échecs et les abandons de cours ..... 16
   - 3.6 La poursuite des études à l'université ..... 18

4. CONCLUSION ..... 19

Deuxième partie
**LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE, AUX ÉCHECS ET AUX ABANDONS SCOLAIRES** ..... 21

1. LE VÉCU SCOLAIRE ANTÉRIEUR DES ÉLÈVES ..... 22
   - 1.1 La réussite scolaire au secondaire ..... 22
   - 1.2 La préparation et les apprentissages au secondaire ..... 22
   - 1.3 Les résultats scolaires au collégial ..... 23

2. LE CHOC DU PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL ..... 25
   - 2.1 La connaissance des conditions et des exigences des études collégiales ..... 25
   - 2.2 L'orientation scolaire et le choix du programme ..... 25

3. L'ORGANISATION DES ÉTUDES AU COLLÉGIAL ..... 27
   - 3.1 La segmentation des études en trimestres ..... 27
   - 3.2 L'horaire des cours ..... 27
   - 3.3 La charge de travail de l'élève ..... 28
   - 3.4 D'autres facteurs reliés à l'organisation des études ..... 28

4. LA MOTIVATION ET LES ASPIRATIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES ..... 31
   - 4.1 Des manifestations du manque de motivation ..... 31
   - 4.2 Les explications de ce manque de motivation ..... 31

5. LA SITUATION FINANCIÈRE DE L'ÉLÈVE ET L'EXERCICE D'UN EMPLOI ..... 33
   - 5.1 Les difficultés financières ..... 33
   - 5.2 Le travail rémunéré des élèves ..... 33

6. LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS ..... 35
   - 6.1 La préparation professionnelle ..... 35
   - 6.2 La présence auprès des élèves ..... 35

7. LE MILIEU COLLÉGIAL ..... 37
7.1 La taille des collèges et la durée des études ..... 37
7.2 Les contacts humains ..... 37
7.3 La qualité de vie ..... 37

8. D'AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS AUX ÉCHECS ET AUX ABANDONS ..... 39
8.1 Les causes reliées à l'élève lui-même ..... 39
8.2 Les causes reliées au système d'enseignement et aux études collégiales ..... 39
8.3 La conjoncture économique ..... 39
8.4 Le milieu social et la famille ..... 40

CONCLUSION ..... 42

Troisième partie
LES CONSÉQUENCES DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES ..... 43

1. LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE ..... 44
1.1 Échouer à un cours ou l'abandonner ..... 44
1.2 Échouer à plusieurs cours ou les abandonner ..... 45
1.3 Changer de programme ..... 45
1.4 Abandonner les études collégiales ..... 45

2. LES CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ET POUR LE COLLÈGE ..... 47
2.1 La crédibilité du système ..... 47
2.2 La motivation des éducatrices et des éducateurs ..... 48
2.3 Le climat et l'organisation du collège ..... 48

3. LES CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ ..... 49

CONCLUSION ..... 50

Quatrième partie
LES ORIENTATIONS ET LES MESURES PROPOSÉES ..... 51

PRINCIPALES ASSISES DES ORIENTATIONS PROPOSÉES ..... 52

1. L'enseignement collégial fait partie des études post-obligatoires ..... 52

2. Les collèges ont pour mission de favoriser l'accès aux études supérieures ..... 52

3. Les collèges doivent maintenir de hauts standards de qualité dans tous les aspects de la vie collégiale ..... 52

4. Les collèges doivent continuellement s'inscrire dans la difficile et exigeante dynamique de la stabilité et du changement ..... 53

5. Pour les collèges, comme pour toute organisation, "faire plus" et "faire mieux" reposent sur la qualité et la quantité des ressources disponibles, et sur leur utilisation rationnelle ..... 53

TROIS GRANDES ORIENTATIONS ..... 54
1. AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION ..... 56
1.1 Mettre résolument le cap sur la formation fondamentale ..... 56
1.2 Resituer les programmes d'enseignement au coeur de la formation ..... 57
1.3 Promouvoir et évaluer la qualité de la formation ..... 59

2. ACCROÎTRE LES CHANCES DE RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ..... 61
2.1 Prendre les moyens de mieux connaître les élèves ..... 61
2.2 Atténuer le choc du passage du secondaire au collégial ..... 62
2.3 Valoriser l'initiative, l'effort et le succès des élèves ..... 63
2.4 Encadrer davantage le processus de l'abandon de cours ..... 64

3. RENOUVELER ET DÉVELOPPER L'ASSISTANCE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ..... 65
3.1 Dépister les élèves en difficulté ..... 65
3.2 Ajuster le cheminement des élèves à leur condition particulière ..... 66
3.3 Assister de façon toute particulière les élèves en difficulté ..... 67
3.4 Accroître les ressources des collèges ..... 67

4. PROPOSITIONS COMPLÉMENTAIRES ..... 69
4.1 Connaître et analyser le phénomène des échecs et des abandons scolaires ..... 69
4.2 Assurer la circulation de l'information ..... 69

CONCLUSION GÉNÉRALE ..... 71

ANNEXE A - TABLEAUX ..... 73
ANNEXE B - BIBLIOGRAPHIE ..... 87
ANNEXE C - LA PRÉPARATION DU RAPPORT ..... 93

# PRÉSENTATION

En vertu de la Loi qui le créait le 22 juin 1979, le Conseil des collèges est tenu de faire rapport annuellement, au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de l'état et des besoins de l'enseignement collégial. Considérant l'ampleur du champ couvert par l'enseignement collégial, le Conseil a décidé d'exercer cette partie de son mandat en soulevant des éléments et des problématiques qui, à un certain moment dans la vie du réseau, se présentent avec plus d'acuité. En adoptant cette approche, le Conseil fait de son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial un rapport thématique.

Le Conseil a décidé de retenir "La réussite, les échecs et les abandons au collégial" comme thème de son rapport 1987-1988. La préoccupation du Conseil à l'égard des phénomènes reliés à ce thème n'est pas nouvelle; on la retrouve en filigrane dans de nombreux avis qu'il a adressés au Ministre au cours des dernières années de même que dans le rapport 1985-1986 de la Commission de l'enseignement professionnel.[1] Pour le Conseil, il ne fait aucun doute que l'accès du plus grand nombre possible de Québécois et de Québécoises à un enseignement collégial de qualité et aux moyens appropriés pour mener à terme de telles études doit, plus que jamais, demeurer un objectif primordial à poursuivre.

Plusieurs raisons ont incité le Conseil à retenir le thème de la réussite, des échecs et des abandons scolaires pour son rapport annuel 1987-1988. Il faut d'abord souligner que, depuis plusieurs années, les collèges s'interrogent sur les divers aspects de la réussite et de la non-réussite des études collégiales. De nombreux établissements ont témoigné d'une préoccupation grandissante à l'égard de ces questions, préoccupation qui s'est concrétisée dans une foule d'interventions et de projets de recherche. La réflexion bien articulée et orientée vers l'action qu'ont amorcée les intervenants et intervenantes du collégial traduit, aux yeux du Conseil, l'intérêt et l'attachement de ces artisans envers la mission de formation qui leur a été confiée.

En deuxième lieu, le contexte social et économique de la société québécoise des années 1980 amène à se questionner sérieusement sur la formation et la qualification de la main-d'oeuvre. En effet, les bénéfices importants que tire une société, tant au plan individuel que collectif, d'une hausse du taux de scolarisation de sa population ont largement été démontrés. Mais encore faut-il que cette hausse ne reflète pas uniquement une augmentation de la fréquentation scolaire. L'abaissement des barrières économiques, l'intensification des échanges internationaux, la concurrence féroce sur tous les marchés sont autant d'éléments nouveaux qui, parmi d'autres, doivent être pris en compte pour que se poursuive le développement de la société québécoise. Dans ce contexte, il ne fait aucun doute qu'une main-d'oeuvre possédant une formation complète et de qualité constitue un des pivots importants de toute stratégie de développement.

Troisièmement, la préoccupation du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science lui-même à l'égard des phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires ainsi que sa volonté, maintes fois exprimée, de prendre

1 Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel (1986).

des mesures appropriées pour mieux connaître et contrer les embûches à la réussite scolaire invite tous les intervenants du collégial à accorder une attention toute particulière à ces phénomènes. Pour sa part, en publiant le présent rapport, le Conseil répond à un voeu explicite que lui formulait le Ministre en septembre 1986.

Enfin, la conjoncture dans laquelle évolue le réseau collégial, après une décennie de compressions budgétaires successives, porte le Conseil à croire qu'il est urgent de s'interroger sérieusement sur l'utilisation des ressources qui se font de plus en plus rares. A cet égard, les ratés dans le cheminement scolaire de nombreux élèves et l'abandon avant terme des études par une portion importante de la population scolaire au collégial sont perçus, par beaucoup de personnes, comme des investissements non productifs. Mais la recherche de l'accroissement de l'efficacité du système collégial, mesurée par le taux de diplômation, ne peut être réduite à une rationalisation des ressources investies. De l'avis du Conseil, tout effort visant à accroître l'efficacité du réseau collégial profitera, au premier chef, aux élèves qui le fréquentent. En effet, les conséquences des échecs et des abandons scolaires sont si importantes pour les élèves qu'elles appellent, à elles seules, des mesures énergiques.

Toutes ces raisons ont incité le Conseil à retenir le thème de la réussite, des échecs et des abandons au collégial pour son rapport annuel 1987-1988 dans le but d'apporter sa contribution à une meilleure connaissance de ces phénomènes et à la résolution des problèmes.

Après avoir présenté, dans une brève introduction, la perspective générale dans laquelle il situe son rapport, le Conseil des collèges aborde le thème retenu sous quatre grands angles. La première partie donne un aperçu de la situation actuelle au collégial. A l'aide de données statistiques et à la lumière des résultats de diverses recherches, le Conseil trace un portrait de la situation à partir de laquelle il a amorcé sa réflexion.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse des facteurs qui sont associés à la réussite, aux échecs et aux abandons. On vise en quelque sorte ici à expliquer l'origine et les causes de la situation actuelle. La troisième partie fait état des principales conséquences des échecs et des abandons tant pour l'élève lui-même que pour le système scolaire et la société. Enfin, dans une quatrième partie, le Conseil présente les orientations et les mesures qui lui paraissent les plus appropriées pour apporter des solutions aux problèmes observés.

Une conclusion générale et quelques annexes à caractère technique complètent ce rapport.

# INTRODUCTION

Il y a maintenant plus de 20 ans, le Rapport Parent identifiait deux objectifs majeurs qu'il importait de poursuivre dans le développement de l'enseignement collégial public: *hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et assurer un enseignement de haute qualité aux jeunes adultes de 17 et de 18 ans.*

Pour hausser le taux de scolarisation, il fallait donc que les collèges prennent divers moyens pour favoriser la persévérance des élèves dans leurs études et les mener à la réussite tout en leur assurant un enseignement de qualité.

C'est par le biais de l'analyse de la réussite, des échecs et des abandons scolaires que le Conseil des collèges veut tenter de voir où on en est aujourd'hui dans la poursuite des deux grands objectifs du Rapport Parent et dans l'utilisation des moyens qu'il recommandait de prendre pour y arriver. Sans prétendre couvrir tous les aspects de ces objectifs et de ces moyens, le Conseil des collèges n'en croit pas moins que l'étude des phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons des élèves permet d'aller à l'essentiel, de déceler les brèches à colmater et les développements à promouvoir pour que l'enseignement collégial se rapproche toujours davantage des objectifs qu'on continue toujours de lui assigner.

C'est là le fil conducteur, la perspective de fond que le Conseil des collèges a voulu donner au présent rapport.

Première partie

# LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES: L'ÉTAT DE LA SITUATION AU COLLÉGIAL

## 1. PRÉCISIONS ET DÉFINITIONS

Les phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires au collégial sont complexes. Avant même d'en entreprendre l'étude, il s'avère utile de préciser la signification d'un certain nombre de termes qui seront utilisés dans ce rapport.

### 1.1 La réussite scolaire

La réussite scolaire couvre deux concepts: d'une part, la réussite de cours, d'autre part, la réussite des études collégiales.

#### *1.1.1 La réussite de cours*

La réussite d'un cours se définit de la façon suivante:

"L'apprentissage des étudiants est évalué pour chaque cours et le passage se fait par cours.

La note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours est de 60%."[2]

La note obtenue par l'élève sera inscrite à son bulletin. Pour chaque cours réussi, l'élève obtiendra le nombre d'unités rattachées à ce cours. L'unité est définie par le Règlement sur le régime pédagogique du collégial comme "une mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage et qui est utilisée pour reconnaître à l'étudiant l'atteinte des objectifs d'un cours".[3] Les activités d'apprentissage peuvent prendre trois formes: enseignement en classe (périodes de cours), laboratoires (travaux pratiques dirigés, stages) et travail personnel de l'élève. La pondération d'un cours désigne le nombre de périodes hebdomadaires consacrées à chacune de ces trois formes d'activités d'apprentissage.

#### *1.1.2 La réussite des études*

La réussite des études collégiales est sanctionnée par l'émission d'un diplôme d'études collégiales (DEC)[4], décerné par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, sur recommandation du collège. Le DEC atteste que l'élève a réussi tous les cours de son programme d'études et que, par conséquent, il a accumulé le nombre d'unités requises dans ce programme. Ce nombre d'unités, variable selon les programmes, se situe à l'intérieur de limites fixées par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et est inscrit dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Il se com-

2 *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 27.

3 *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 1.

4 Le présent rapport ne traitera que des élèves inscrits à l'enseignement régulier à temps complet en quête d'un diplôme d'études collégiales. Par conséquent, seront exclus tous les élèves qui poursuivent des études collégiales en vue de l'obtention d'une autre forme de sanction comme un certificat d'études collégiales (CEC), une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

pose d'unités rattachées à des cours obligatoires (langue maternelle, philosophie ou "humanities" et éducation physique), à des cours de concentration (à l'enseignement général) ou de spécialisation (à l'enseignement professionnel) et à des cours complémentaires.

Par ailleurs, l'article 35 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* prévoit que le Ministre peut décerner, sur recommandation du collège, "un diplôme d'études collégiales sans mention à l'étudiant qui a réussi un ensemble de cours totalisant de 24 à 40 unités, composé de cours publiés dans les Cahiers de l'enseignement collégial ou de cours d'établissement approuvés par le Ministre, en plus des cours obligatoires et des cours complémentaires (...)."

### 1.2 L'échec à un cours

L'échec à un cours se définit par opposition à la réussite d'un cours. Ainsi, il se traduira donc par une note inférieure à 60% inscrite au bulletin de l'élève, accompagnée de la mention "Échec" (EC). Pour un cours auquel il a échoué, l'élève n'obtiendra aucune unité.

### 1.3 L'abandon scolaire

Comme la réussite, l'abandon scolaire englobe deux concepts: l'abandon de cours et l'abandon des études.

#### 1.3.1 *L'abandon de cours*

L'abandon de cours signifie qu'un élève interrompt les activités d'apprentissage d'un cours auquel il s'était inscrit. L'article 29 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* prescrit que "Le calendrier scolaire doit prévoir la date limite au-delà de laquelle un étudiant ne pourra abandonner un cours sans qu'un échec ne soit porté à son bulletin."

Dans les collèges, le processus d'abandon de cours est soumis à des règles particulières qui peuvent être enchâssées dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Pour n'en citer que deux, mentionnons ici l'obligation faite aux enseignants de soumettre leurs élèves à un minimum d'évaluations avant la date limite fixée pour les abandons de cours et la nécessité, pour l'élève qui désire abandonner un cours, de rencontrer, au préalable, son professeur ou un aide pédagogique individuel ou les deux.

L'élève n'obtiendra aucune des unités rattachées à un cours qu'il a abandonné. La mention "Abandon" (AB) paraîtra à son bulletin.

#### 1.3.2 *L'abandon des études*

L'abandon des études se traduit par une interruption momentanée ou définitive des études collégiales. Il prend la forme d'une brisure dans la séquence des inscriptions successives, trimestre après trimestre, d'un élève au collégial. Ainsi, quel que soit le nombre de cours qu'il abandonne ou auxquels il échoue pendant un trimestre, un élève est toujours considéré aux études tant qu'il continue de se réinscrire au trimestre suivant.

L'abandon des études collégiales peut revêtir un caractère volontaire ou forcé. L'abandon volontaire survient à la suite d'une décision de l'élève d'interrompre son cheminement scolaire pour diverses raisons personnelles. A l'opposé, des élèves devront abandonner leurs études à la suite d'un cheminement scolaire pavé d'échecs et d'abandons de cours. Admis dans un établissement du réseau sur la base des mêmes exigences que les autres élèves, ils ne parviendront pas à s'y intégrer complètement, à s'adapter au rythme et aux contraintes des études collégiales et à produire les résultats attendus d'eux ou à réaliser les objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ. Réadmis sous condition[5], ils ne trouveront pas, au collégial, les moyens de redresser la situation.

Dans un cas comme dans l'autre, qu'il soit volontaire ou qu'il survienne à la suite de difficultés de parcours, l'abandon des études porte, en lui-même, une signification beaucoup plus lourde de conséquences que l'abandon de cours. Non diplômé, possédant une formation incomplète, l'élève ayant abandonné ses études pourra subir les effets de son geste tout au long de sa vie. On reviendra d'ailleurs plus loin dans ce rapport sur les diverses causes et conséquences des deux formes d'abandon qui méritent le plus d'attention.

---

5 L'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* stipule qu'"un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante."

Il convient cependant de noter dès maintenant que les données disponibles ne permettent pas de distinguer ces deux formes.

### 1.4 Le décrocheur

Très souvent, l'élève ayant abandonné ses études ou s'apprêtant à le faire est désigné sous le vocable unique et peu flatteur de "décrocheur". Ce terme peut, cependant, revêtir une foule de significations ayant une connotation négative. Trop souvent, en effet, il est associé à des concepts tels que "le mésadapté scolaire", "le démissionnaire scolaire", "le dropout" ou "le stop-out" (élève ayant interrompu temporairement ses études) qui désignent des réalités fort différentes. Pour cette raison, on évitera, dans ce rapport, de parler de décrocheur.

Dans la même optique, le qualificatif "élève en difficulté" convient davantage que celui de "décrocheur potentiel" à l'élève qui présente des signes d'un éventuel abandon des études, soit à son arrivée au collège, soit pendant ses études collégiales. Cette façon de nommer cette catégorie d'élèves traduit plus adéquatement leur situation réelle. De plus, elle porte en elle-même un appel à l'aide à ces élèves auxquels le collégial doit, de l'avis du Conseil des collèges, consacrer des énergies et des ressources particulières. Cette notion d'"élève en difficulté" se retrouve d'ailleurs de plus en plus souvent dans les études et les travaux de recherche menés dans les collèges.

### 1.5 Deux particularités du collégial

En terminant, il convient de rappeler deux particularités du collégial qui doivent être prises en compte dans l'étude des phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires. En premier lieu, il s'agit de l'obligation faite à l'élève d'accumuler toutes les unités prévues dans son programme avant d'obtenir la sanction de ses études. Selon *le Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, c'est le Ministre qui "établit les programmes d'État, en précise les objectifs, fixe le nombre d'unités attachées à chaque cours et le nombre total d'unités que comporte chaque programme"[6]. Avant de se voir décerner un diplôme, l'élève devra donc avoir réussi *tous* les cours qu'il avait abandonnés ou auxquels il avait échoué et qui s'inscrivent dans son programme d'études. Pour celui qui arrive du secondaire, cette condition essentielle à la sanction des études, souvent méconnue, impose de nouvelles règles du jeu.

En deuxième lieu, le bulletin remis à l'élève à la fin de chaque trimestre [7] est présenté sous une forme cumulative. Il y est mentionné, entre autres choses, le numéro et le titre de chacun des cours auxquels l'élève s'est inscrit depuis son arrivée au collégial, le résultat de son évaluation (note) ainsi qu'une mention, s'il y a lieu, du verdict rattaché à ce cours (échec ou abandon). Ce bulletin cumulatif suivra l'élève tout au long de sa vie. Par conséquent, les problèmes éprouvés durant son cheminement scolaire au collégial et qui se sont traduits en échecs et en abandons de cours pourront avoir des incidences sur la poursuite de sa carrière scolaire ou professionnelle. Ainsi, par exemple, il convient de noter que certaines universités, lors de l'examen des demandes d'admission, tiennent compte, de manière plus ou moins formelle, des échecs et des abandons de cours enregistrés au collégial, en leur attribuant un poids plus ou moins grand.

---

6 *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 8.

7 Ibid, article 32.

## 2. PERSPECTIVE ET LIMITES DE L'ÉTUDE

### 2.1 La réussite, les échecs, les abandons et la qualité de la formation

Même si, dans une optique idéaliste, on peut rêver au jour où tous ceux et celles qui s'engagent dans des études collégiales réussissent non seulement à obtenir le diplôme mais aussi à atteindre un haut niveau de succès, une vision plus réaliste oblige à accepter le fait qu'un certain nombre d'élèves n'atteindront pas ces objectifs. Les collèges relèvent d'un ordre d'enseignement post-obligatoire qui doit maintenir de hauts standards de qualité pour remplir sa mission propre, conserver sa crédibilité et assurer sa survie. En altérer constamment les exigences pour qu'il s'adapte à la clientèle serait, certes, un moyen de réduire considérablement, voire d'éliminer, les échecs et les abandons de cours et de tendre vers un taux de diplômation maximal. Mais cela aurait des impacts si négatifs, tant pour le système collégial que pour les élèves qui le fréquentent, qu'il faut renoncer à envisager une telle approche.

L'amélioration de l'accessibilité aux études collégiales, souhaitée de tous, ne doit pas se faire au détriment de la qualité de la formation. Ce serait s'engager dans une fausse piste que de considérer l'augmentation constante et continue des taux de réussite et de diplômation comme un objectif à atteindre à tout prix, quitte à diminuer les normes de qualité.

Il convient de signaler également, même au risque de le répéter, que de nombreux élèves atteignent actuellement la réussite et acquièrent effectivement une formation de qualité. Trop souvent, cet aspect de la réalité est négligé au profit d'une vision plus morose de la situation. Or, les échecs et les abandons scolaires ne constituent pas nécessairement un mal absolu et, comme on le verra plus loin, ne sont pas toujours perçus comme des drames, même par bon nombre d'élèves qui les subissent.

Le réseau collégial, tel qu'il a été conçu et s'est développé, constitue un acquis important pour la société québécoise: la majorité des élèves qui s'y inscrivent en ressortent avec un diplôme qui témoigne d'une formation complète et de qualité. Il n'est pas évident qu'un bouleversement en profondeur du système d'éducation soit nécessaire et qu'il diminuerait de façon significative les taux d'échec et d'abandon sans entraîner d'effets secondaires. Ce qu'il faut plutôt viser - et c'est là la perspective dans laquelle s'inscrit le présent rapport - c'est de trouver les moyens d'amener sur le chemin de la réussite un plus grand nombre possible d'élèves. Pour parvenir à identifier ces moyens et à les mettre en oeuvre, il importe de prendre en compte un certain nombre d'éléments.

### 2.2 L'élève d'aujourd'hui et ses caractéristiques

Le premier de ces éléments est, bien entendu l'élève lui-même. Même si c'est un truisme que d'affirmer que le réseau collégial existe avant tout pour satisfaire les besoins de formation des élèves qui le fréquentent, il n'est pas inutile de rappeler toute l'importance de porter une attention particulière à l'élève dans le contexte d'une étude des phénomènes de la réussite, des échecs et des abandons scolaires. C'est lui, en effet, qui réussit, le cas échéant, mais c'est aussi lui qui assume une bonne partie des conséquences des échecs et des abandons.

L'élève qui fréquente aujourd'hui le réseau collégial possède des besoins de formation comparables à ceux d'autres générations. Dans son précédent rapport annuel, le Conseil des collèges soulignait, en abordant la question de la formation fondamentale, cet aspect intemporel de la formation:

> "Il y a des éléments intemporels dans toute formation humaine authentique à quelque moment de l'histoire qu'elle se situe: on peut penser ici à des aptitudes comme la capacité d'analyse et de synthèse, l'esprit critique, la clarté de l'expression; à des habiletés comme celle de l'écriture ou du langage; à des attitudes comme l'ouverture aux autres, comme la transcendance de l'homme en face du concret et de l'immédiat, etc."[8]

Étudier n'a jamais été et ne sera sans doute jamais le métier le plus facile, ni le plus intéressant pour plusieurs jeunes. L'élève d'aujourd'hui, comme

8 Conseil des collèges (1987), p. 39.

ses prédécesseurs, est confronté à cette réalité qui se manifeste avec plus d'acuité au moment où un changement aussi important que le passage du secondaire au collégial intervient dans sa vie scolaire.

Mais l'élève d'aujourd'hui, c'est aussi, à plusieurs égards, un élève différent de ceux qui l'ont précédé. En plus de devoir maîtriser des savoirs de plus en plus nombreux, complexes et variés, cet élève a ses caractéristiques propres dont il importe de tenir compte lorsque l'on procède à une analyse des phénomènes reliés aux cheminements scolaires, d'autant plus que plusieurs de ces caractéristiques reflètent l'évolution de la société et celle du système scolaire.

### 2.3 Les effets des modifications au système scolaire

A cause de la suppression de la 7e année du primaire, ayant pour effet de réduire de douze à onze ans la scolarité pré-collégiale, l'élève arrive aujourd'hui plus jeune qu'il y a vingt ans aux études postsecondaires. De plus, cet élève pourra faire partie d'une nouvelle clientèle pour laquelle les portes de l'enseignement postsecondaire ne se sont ouvertes que très récemment. L'augmentation des taux de passage du secondaire au collégial et les efforts de démocratisation de l'enseignement constituent en eux-mêmes un succès, non seulement pour le réseau collégial, mais aussi pour l'ensemble de la société. Il n'est pas évident cependant que les nouvelles clientèles que l'on a admises possèdent toutes les capacités et les aptitudes requises pour réussir d'emblée des études collégiales.

Certains élèves auront déjà acquis, à leur arrivée au collégial, la maturité, les comportements, les apprentissages et les méthodes de travail nécessaires à la réussite des études postsecondaires. Leur orientation scolaire et professionnelle aura fait l'objet d'une décision éclairée et ils s'engageront au collégial avec des objectifs précis et bien arrêtés. Mais c'est loin d'être le cas de tous et de toutes.

Le contexte scolaire dans lequel évoluent ces élèves a aussi subi plusieurs changements d'envergure au cours des dernières années. Sans entrer ici dans une longue démonstration, il convient de souligner deux événements majeurs qui ont profondément modifié l'environnement collégial durant sa courte histoire: l'adoption d'un nouveau *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* en 1984 et le développement de l'enseignement professionnel qui a conduit à la mise en place de plus de cent cinquante programmes.

De plus, il convient de signaler deux éléments qui pourraient modifier de nouveau le portrait de la situation au collégial et ce, dans un avenir fort rapproché: les changements apportés au régime pédagogique du secondaire et l'arrivée de nouvelles clientèles telles que les personnes handicapées, les autochtones et les immigrants.

Les changements apportés au régime pédagogique du secondaire auront des effets marqués sur le profil de la clientèle du collégial. Plusieurs personnes et organismes, comme les services régionaux d'admission, font état, depuis quelque temps déjà, de leurs préoccupations en cette matière. Dans son dernier rapport annuel, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) abordait cette question en ces termes:

"Le nouveau régime pédagogique du secondaire a décrété l'abolition de voies et la formation de groupes hétérogènes qui regroupent les faibles, les moyens et les forts. Dans la pratique, la très grande majorité des écoles ont maintenu des groupes homogènes sans cependant pouvoir donner des codes officiels à ces groupes. Les résultats scolaires ont perdu une large part de leur signification; le SRAM et les cégeps ne peuvent plus distinguer les candidats forts, moyens et faibles."[9]

Le Conseil des collèges ne peut qu'associer sa voix à ceux qui identifient les difficultés et les contraintes nouvelles avec lesquelles le collégial devra composer à la suite des modifications au régime de l'enseignement secondaire et qui réclament que celles-ci fassent l'objet d'une attention particulière au plus haut niveau.

Le Conseil des collèges est également d'avis que, malgré tous les efforts consacrés à la démocratisation et à l'accessibilité aux études postsecondaires, il reste toujours une portion de la population pour laquelle l'admission aux études collégiales doit être élargie. A titre d'exemple, mentionnons ici les élèves handicapés. L'accueil et l'intégration de cette nouvelle catégorie

9 Service régional d'admission du Montréal métropolitain (1987), p. 12.

d'élèves posera des défis particuliers sous plusieurs plans (aménagements physiques adéquats, perfectionnement du personnel tant enseignant que non enseignant pour mieux les rejoindre, recherche et développement de méthodes pédagogiques appropriées, etc.).

### 2.4 La société d'aujourd'hui et ses valeurs

Plus souvent issu d'un milieu éclaté que celui d'il y a vingt ans, l'élève d'aujourd'hui doit se situer dans une société qui a aussi connu un éclatement des valeurs autrefois considérées comme fondamentales. Les valeurs spirituelles, dans le sens large du terme, ne sont plus entourées de la même auréole de prestige qu'autrefois et cela se reflète dans des attitudes face aux études. Si le jeune qui fréquente le réseau collégial aujourd'hui est citoyen d'une société fortement axée sur la consommation et sur l'utilitarisme, il adhère aussi à des valeurs qui lui sont personnelles: ouverture d'esprit, goût pour la communication, aspirations sociales et humanitaires, volonté d'élargir ses horizons par l'observation directe de divers phénomènes et par des voyages, etc.

Par ailleurs, les besoins et les attentes de l'élève d'aujourd'hui sont conditionnés par une situation économique en constante évolution. Le diplôme auquel il aspire ne sera plus, comme autrefois, un passeport lui offrant de larges garanties d'obtenir, dès la fin de ses études, un emploi à plein temps, stable, intéressant et bien rémunéré.

Dans ce contexte, il ne faut pas se surprendre que pour l'élève, au seuil de la vie adulte, les études ne constituent pas toujours la seule ni même la principale préoccupation. Sa vie se compose d'une alternance d'études, de loisir, de travail rémunéré et d'autres occupations qui contribuent, chacune à leur manière, à combler ses différents besoins d'individu, mais aussi de consommateur.

Le régime d'études selon lequel un cours collégial se complète en quatre (enseignement général) ou six (enseignement professionnel) trimestres convient parfois mal à cet élève. Pour se donner le temps de vivre et de vaquer à ses autres occupations, l'élève accepte souvent de prolonger ses études collégiales d'un ou de plusieurs trimestres. Cette tendance à la prolongation des études est renforcée par la charge de travail additionnelle que l'on semble avoir introduite, dans certains programmes, au fil de leurs révisions successives. Cela est particulièrement marqué à l'enseignement professionnel.

### 2.5 Les clientèles nouvelles: adultes et allophones

Enfin, le nouvel élève du collégial est de plus en plus souvent un allophone ou un adulte. L'arrivée au collégial d'élèves d'origines diverses a déjà commencé, depuis quelques années, à faire sentir ses effets dans de nombreux établissements. Particulièrement concentré, aujourd'hui, dans la région montréalaise, ce phénomène est susceptible de prendre de l'ampleur. Plusieurs collèges y portent attention: les acquis antérieurs de ces élèves et les valeurs auxquelles ils adhèrent diffèrent souvent de ceux des autres élèves. Ce sont autant d'éléments qui, parmi d'autres, exigeront des efforts d'adaptation renouvelés.

Le Conseil des collèges a d'ailleurs déjà entrepris des travaux qui lui permettront de mieux saisir la problématique de la pluri-ethnicité et du multiculturalisme et celle des élèves adultes. Ce sont là des sujets à la fois très importants et très complexes. Aussi le Conseil a-t-il l'intention d'y consacrer des études particulières et plus approfondies que ce qui aurait été possible dans le cadre du présent rapport. C'est pourquoi on ne prend pas ici en considération d'une manière particulière ces deux types de clientèle. L'analyse se limite à la situation des élèves inscrits à temps complet dans l'enseignement régulier.

## 3. UN PORTRAIT DE LA SITUATION

Avant même d'en arriver à identifier les principales causes des échecs et des abandons scolaires au collégial et à analyser les conséquences qu'ils engendrent à différents niveaux, le Conseil des collèges croit utile de tracer un portrait de la situation telle qu'elle se présente actuellement. Ce portrait, sans être exhaustif, permet de mieux saisir l'état de la réussite des études collégiales. Il s'appuie sur des données contenues dans les tableaux que l'on trouvera à l'annexe A du présent rapport.

### 3.1 Du début du primaire au début du collégial

Pour beaucoup de jeunes Québécois et Québécoises, la réussite d'études collégiales à l'enseignement régulier à temps complet ne deviendra jamais un objectif à poursuivre. En effet, encore aujourd'hui, un nombre appréciable d'élèves quittent le système scolaire avant l'entrée au collégial. Selon les comportements observés en 1985[10], sur cent jeunes qui débutent au primaire, soixante-douze obtiendront un diplôme d'études secondaires et cinquante-neuf poursuivront des études à temps complet au collégial. De ces cinquante-neuf, trente-six se dirigeront vers l'enseignement général et vingt-trois vers l'enseignement professionnel.

### 3.2 La fréquentation scolaire au collégial

La probabilité d'accès aux études collégiales à temps plein pour une cohorte de cent nouveaux inscrits à l'élémentaire amène à s'interroger sur l'accessibilité des études postsecondaires. Il reste, bien sûr, un bon bout de chemin à parcourir. Mais les progrès réalisés en cette matière depuis la parution du Rapport Parent - et dont le réseau collégial peut être fier - n'en sont pas moins importants. A cet égard, un survol de l'évolution des taux de scolarisation depuis 1967 devient très révélateur.

**ÉVOLUTION DES TAUX DE SCOLARISATION AU COLLÉGIAL PAR GROUPE D'AGE POUR L'ENSEMBLE DU QUÉBEC[11]**

| | GROUPES D'AGE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Année** | **17** | **18** | **19** | **20** | **21** |
| 1967 | 6,6% | 11,9% | 12,2% | 8,5% | 4,2% |
| 1970 | 12,9% | 17,8% | 14,5% | 8,2% | 4,1% |
| 1973 | 16,4% | 22,4% | 17,0% | 10,8% | 5,5% |
| 1976 | 22,0% | 26,1% | 18,2% | 9,4% | 4,2% |
| 1979 | 32,7% | 28,7% | 17,2% | 9,5% | 4,2% |
| 1982 | 36,0% | 35,8% | 22,4% | 10,1% | 4,7% |
| 1985 | 42,2% | 43,4% | 28,3% | 14,2% | 7,1% |
| 1987 | 42,0% | 44,3% | 28,8% | 14,6% | 7,6% |

10 Ministère de l'Éducation (1987), p. 11.

11 Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

Le taux de scolarisation désigne le rapport entre l'effectif collégial à temps plein à un âge donné et l'ensemble de la population du Québec du même âge[12]. Les chiffres présentés dans le tableau nous apprennent que, quel que soit le groupe d'âge considéré, la proportion des jeunes qui se retrouvent à l'enseignement collégial à temps plein s'est accrue de façon marquée depuis la création des cégeps. Ainsi, le taux de scolarisation au collégial a presque quadruplé chez les jeunes de 18 ans alors qu'il s'est multiplié par plus de six chez ceux de 17 ans.

Traduits en terme d'effectif scolaire, ces taux nous apprennent que plus de 154 000 élèves fréquentaient le collégial à l'enseignement régulier à plein temps au trimestre d'automne 1987 *(Tableau A-1 en annexe)*. Cette population était alors en régression pour la première fois depuis la création de cet ordre d'enseignement. La baisse de clientèle globale s'explique par la diminution du nombre d'inscriptions dans les cégeps (plus de 4000 élèves); de leur côté, les collèges privés enregistraient une légère augmentation du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement régulier à plein temps.

Diverses raisons, de nature démographique ou plus directement reliées au contexte socio-économique, expliquent cette baisse de l'effectif total. On n'en présentera pas, ici, une analyse; le Conseil des collèges reviendra sur ce sujet en d'autres occasions car cette situation se révèle, à bien des égards, des plus préoccupantes. D'ailleurs, sa Commission de l'enseignement professionnel abordera ce thème, sous l'angle de l'enseignement professionnel, dans son prochain rapport annuel. Il importe toutefois de noter que cette chute du nombre d'inscriptions est inégalement répartie selon les secteurs (général et professionnel), les programmes d'enseignement, les collèges et les régions.

Alors qu'elles sont en minorité dans l'ensemble de la population québécoise[13], les filles forment la plus large part (54,6%) de la clientèle collégiale. Cette supériorité numérique des filles peut s'expliquer de plusieurs façons. Elles possèdent en général, à leur arrivée au collégial, un dossier scolaire meilleur que celui des garçons, réussissent une plus large proportion de leurs cours et persévèrent davantage jusqu'à l'obtention du diplôme. Le sexe devient donc une variable importante pour l'étude des phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires.

Ce bref survol de l'effectif scolaire du collégial nous apprend aussi que le réseau accueillait, au trimestre d'automne 1987, 52,7% de ses élèves au secteur général tandis que 46,6% étaient inscrits à un programme professionnel *(Tableau A-2 en annexe)*. La population féminine se répartissait de façon à peu près égale entre les deux secteurs (50,5% au général et 48,8% au professionnel). Pour leur part, les garçons fréquentaient un programme du secteur général dans une proportion de 55,3%; on en retrouvait 43,9% dans un programme du secteur professionnel. Dans tous les cas, la clientèle hors-programme se situait à un niveau inférieur à 1%.

Il importe ici de rappeler que ces chiffres font état de l'effectif à temps plein dans un programme de l'enseignement régulier. Cette population est formée, pour l'essentiel, de jeunes qui se sont engagés dans les études collégiales immédiatement ou très tôt après la fin de leurs études secondaires. On y retrouve, cependant, un certain nombre d'adultes poursuivant une formation collégiale selon le même modèle que les plus jeunes et aspirant au même diplôme d'études collégiales. Il s'agit là, cependant, d'une faible minorité, évaluée à moins de 10%.

La majorité des élèves adultes à l'enseignement collégial suivent des cours dispensés à travers la structure de l'éducation des adultes des collèges. Certains sont inscrits dans un programme de certificat d'études collégiales, d'attestation d'études collégiales ou de diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial; d'autres se retrouvent dans un programme de formation sur mesure ou sont venus au collégial pour parfaire, au moyen de quelques cours, leur formation initiale. Ces adultes présentent donc des caractéristiques fort différentes de celles des élèves de l'enseignement régulier. Pour cette raison, le Conseil des collèges traitera de façon particulière, dans le cadre d'autres travaux, les phénomènes reliés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires tels que vécus par cette catégorie d'élèves.

---

12 Les jeunes de ces groupes d'âge qui fréquentent le secondaire et l'université sont donc exclus du calcul.

13 Selon des estimations de Statistiques Canada, les filles constitueraient 48,9% du groupe d'âge des 15-19 ans.

### 3.3 La réussite des études collégiales

Comme on l'a mentionné plus haut, c'est l'obtention du diplôme d'études collégiales qui constitue l'unité de mesure de la réussite des études. Cette mesure, on en conviendra, est imparfaite à bien des égards. Elle néglige de prendre en compte ces élèves qui, dès le départ, ne s'étaient pas fixé un tel objectif. Elle fait aussi abstraction de ceux qui, en cours de route, modifient leurs plans et décident de quitter le collégial pour se consacrer à d'autres activités, considérant qu'ils ont acquis les connaissances et les habiletés qui leur seront nécessaires. Enfin, cette mesure ne permet pas d'apprécier le "niveau" de réussite des études. En effet, les taux de diplômation sont une mesure globale. Ils incluent tous les élèves ayant réussi les cours de leur programme. Or, chacun de ces cours a pu être réussi avec des notes élevées, moyennes ou faibles. De plus, un élève peut avoir connu plusieurs échecs ou abandons au cours de son cheminement.

Il n'en demeure pas moins que, formellement, c'est l'obtention du DEC qui, dans le système d'enseignement collégial, santionne la réussite des études. Plusieurs personnes consultées par le Conseil des collèges lui ont souligné que le taux de sanction, ou taux de diplômation, a fort peu évolué depuis plusieurs années. Ces observations sont corroborées par des statistiques publiées par le SRAM[14] portant sur les cohortes de nouveaux inscrits dans les collèges qui en sont membres.

Ces statistiques font état du taux de diplômation global, c'est-à-dire sans égard au fait que le diplôme ait pu être obtenu dans le programme de la première inscription au collégial ou dans un autre programme, à la suite d'une ou de plusieurs réorientations. Elles ne tiennent pas compte, non plus, du nombre de trimestres s'étant écoulés entre le moment de la première inscription et l'obtention du diplôme.

C'est d'ailleurs parce que trop d'élèves prennent plus de deux ans au secteur général ou plus de trois ans au secteur professionnel pour compléter leurs études (certains les échelonneront même sur quatre ou cinq ans) qu'il devient hasardeux de citer les taux de diplômation de cohortes plus récentes.

Les données portant sur les collèges membres du SRAM, qui accueillent environ la moitié des élèves inscrits dans les cégeps, sont fort représentatives de l'ensemble de la population. Des statistiques tirées d'une autre source indiquent en effet que le taux de diplômation de toute la cohorte de 1980 (incluant les élèves inscrits dans les 44 cégeps, les collèges privés et les autres établissements publics) se chiffre à environ 65% (*Tableau A-4 en annexe*). Ce taux est plus élevé pour les élèves ayant d'abord entrepris leurs études collégiales dans un programme du secteur général (70%) que pour ceux qui avaient opté pour le secteur professionnel (59%). Le taux global de diplômation dans le programme de la première

**ÉVOLUTION DES TAUX DE DIPLOMATION DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES DU SRAM**

| | Pourcentage de diplômés | Pourcentage de non diplômés |
|---|---|---|
| Cohorte 1976 | 62% | 38% |
| Cohorte 1977 | 62% | 38% |
| Cohorte 1978 | 62% | 38% |
| Cohorte 1979 | 61% | 39% |
| Cohorte 1980 | 63% | 37% |
| Cohorte 1981 | 63% | 37% |

14 Terrill (1988), p. 5.

inscription ne varie cependant pas selon le secteur, se situant aux alentours de 45% . On peut donc en conclure qu'une proportion plus grande d'élèves, d'abord inscrits à l'enseignement général, se réorientent, durant leur cheminement scolaire, soit vers un autre programme du secteur général, soit vers un programme du secteur professionnel, et persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

De plus, les taux de diplômation peuvent varier beaucoup d'un programme à l'autre. D'autres données du SRAM[15] illustrent bien cette variation. On ne retiendra ici que certains programmes dont la clientèle est suffisamment élevée pour être représentative (*Tableau A-3 en annexe).*

On remarque que, parmi les programmes considérés, les taux de diplômation dans le programme d'origine varient de 31,8% en Arts plastiques à 66,5% en Techniques infirmières; c'est dans ce programme que l'on retrouve le plus fort taux de diplômation de l'enseignement professionnel. Ailleurs dans le secteur professionnel, le taux de diplômation dans le programme d'origine se situe sous les 40% (pour les programmes considérés). Au secteur général, ce sont les élèves des Sciences de l'administration qui enregistrent le plus fort taux de diplômation (60,0%) dans le programme d'origine. Ils sont suivis de près par ceux des Sciences pures et appliquées (57,1%); viennent ensuite les élèves des Sciences de la santé (48,5%) et des Sciences humaines avec mathématiques (47,4%).

Mais les élèves qui persévèrent jusqu'à l'obtention d'un DEC ne se voient pas tous décerner un diplôme dans le programme où ils se sont initialement inscrits. Ainsi, s'ajoutent à eux les élèves qui ont choisi de se réorienter en cours de route pour finalement terminer leurs études dans un autre programme. Encore là, les taux de diplômation varient beaucoup d'un programme à l'autre, soit de 8,3% en Techniques de bureau à 32,1% en Sciences de la santé.

Comme il a été mentionné précédemment, les taux de diplômation varient aussi beaucoup selon le sexe. En effet, l'étude menée par le SRAM[16] nous apprend qu'"à l'exception des étudiants ayant une moyenne pondérée[17] supérieure à 90, les filles sont toujours avantagées". Cet écart en faveur des filles varie entre 1% et 10% au secteur général (pour une valeur moyenne d'environ 4%) et entre 1% et 14% au secteur professionnel (pour une valeur moyenne d'environ 5%). Toutefois, l'auteur poursuit en signalant que "l'écart demeure très faible (moins de 2%) pour les étudiants ayant une moyenne pondérée supérieure à 75, soit pour environ 30% de l'ensemble des étudiants d'une cohorte".

Enfin, la satisfaction du choix retenu par l'élève au moment d'entreprendre ses études collégiales a une incidence sur ses chances d'obtenir le diplôme convoité. Les analyses du SRAM démontrent en effet que les élèves admis dans le programme de leur 1er choix ont poursuivi leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme dans une proportion supérieure à ceux qui ont dû y renoncer. Cet écart se situe autour de 5% chez les élèves dont la moyenne pondérée au secondaire est inférieure à 85; il tend à s'accentuer chez les élèves plus forts (ceux dont la moyenne pondérée est supérieure à 85). Cependant, dans ce dernier cas, la petite taille de l'échantillon peut poser des problèmes quant à l'interprétation des résultats.

### 3.4 La persévérance scolaire

Les données portant sur les taux de diplômation posent des défis clairs à l'enseignement collégial. En effet, la proportion des élèves qui ne réussissent pas à obtenir la sanction de leurs études constitue un réel problème. On conviendra, toutefois, qu'il est difficile, voire impossible, de porter un jugement sur l'ampleur de ce phénomène, sous l'angle quantitatif, en faisant référence à une norme. Il y a toujours, bien sûr, des élèves qui abandonneront leurs études; vouloir fixer un taux de diplômation "acceptable" ou "idéal" serait un exercice vain. Une question beaucoup plus fondamentale se pose: le système en général et les établissements en particulier ont-ils ou prennent-ils vraiment les moyens pour conduire à la réussite les élèves qu'ils ont admis?

De plus, la stabilité des taux de diplômation invite à s'interroger sur les effets des mesures mises de

15 Produites par le système statistique intitulé "Profil scolaire des étudiants par programme".

16 Terrill (1988), p. 23.

17 La moyenne pondérée est calculée à partir de l'ensemble des résultats de 4e et de 5e secondaire en tenant compte de la voie dans laquelle le cours a été suivi et de la position de la note par rapport au groupe (rang cinquième ou rang centile).

l'avant jusqu'à ce jour. Ce questionnement se justifie d'autant plus qu'un phénomène nouveau, celui de l'allongement de la durée moyenne des études, est apparu au cours des dernières années. Le 23 avril 1986, devant la Commission parlementaire permanente de l'éducation, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, monsieur Claude Ryan, faisait état de sa préoccupation à cet égard en ces termes:

> "Par ailleurs, la durée moyenne des études afin d'obtenir le diplôme est en hausse; en 1980, on mettait en moyenne 4,3 trimestres pour terminer un programme de l'enseignement général. En 1983, on en était rendu à 4,4 trimestres. Au professionnel, la durée moyenne est passée de 6,2 à 6,5 trimestres au cours de la même période. De plus, 7% des élèves inscrits mettent un an de plus que ne l'exigent les programmes pour terminer leurs études et 2%, deux ans de plus! (...) Ces données sont suffisamment inquiétantes pour que nous consacrions des efforts importants, au cours de la prochaine année, afin de préciser notre perception de ces phénomènes, d'en trouver les causes et de mettre en action des éléments de solution. Cela est d'autant plus important que les effectifs des cégeps tendent à se stabiliser, après avoir connu une progression constante jusqu'à il y a environ deux ans."[18]

Ces chiffres cités par le Ministre doivent être constamment revus à la hausse. En effet, au cours des trimestres qui ont suivi cette déclaration, d'autres élèves ont terminé leurs études. Or, ces élèves y ont mis plus de temps que leurs prédécesseurs, contribuant ainsi à un accroissement de la durée moyenne des études. De plus, un autre phénomène doit être pris en compte, à savoir celui des changements d'orientation. Les données disponibles (*Tableau A-4 en annexe*) démontrent que la durée moyenne des études tend à se prolonger, de façon parfois significative, lorsque l'élève décide, durant son cheminement scolaire, de se réorienter et de poursuivre ses études dans un autre programme que celui de sa première inscription. Un seul cas fait exception, soit celui des élèves d'abord engagés dans un programme du secteur professionnel et qui ont opté, en cours de route, pour un programme du secteur général et y ont terminé leurs études. Ceux-ci, qui forment toutefois une petite minorité, achèvent, en moyenne, leurs études dans un plus court laps de temps que les élèves demeurés au secteur professionnel tout au long de leur cheminement.

Dans un tel contexte, la persévérance scolaire revêt une importance toute particulière. Si les élèves qui obtiennent un diplôme prennent, en moyenne, de plus en plus de temps pour y arriver, alors se peut-il que ceux qui n'atteignent pas cet objectif (l'obtention du diplôme) y renoncent trop tôt durant leur cheminement scolaire? Un regard sur les taux de persévérance scolaire au collégial apporte certains éléments de réponse. On retiendra ici comme cohorte de référence celle de 1982, cohorte la plus récente pour laquelle des statistiques sont disponibles sur une période suffisamment longue, soit onze trimestres (*Tableau A-5 en annexe*).

Le taux de persévérance ou de réinscription total des nouveaux inscrits de la cohorte de 1982 varie très peu selon le secteur jusqu'au quatrième trimestre. Cela est particulièrement vrai aux deuxième et troisième trimestres où l'écart est inférieur à 1%. La variation est cependant un peu plus importante si l'on ne retient que les élèves réinscrits dans leur programme initial. A cet égard, la persévérance des élèves du secteur général est légèrement supérieure à celle des élèves du secteur professionnel. D'ailleurs, la tendance plus marquée des élèves du secteur professionnel à se réorienter et à poursuivre leurs études dans un autre programme s'observe à chacun des trimestres durant la période de référence qui s'étale jusqu'à l'automne de 1987.

Après le quatrième trimestre au secteur général et après le sixième au secteur professionnel, une portion importante de la cohorte de départ aura terminé ses études selon un cheminement d'une durée normale. Pour cette raison, on observera, à ce moment, une brusque chute des taux de persévérance. Beaucoup d'autres élèves demeureront cependant dans le système, soit parce qu'ils se sont réorientés en cours de route, soit parce qu'ils ont opté pour un cheminement allégé (en s'inscrivant à moins de cours à chaque trimestre), soit encore parce qu'ils doivent reprendre des cours abandonnés ou auxquels ils ont échoué. Cette part de la cohorte n'est pas négligeable.

En effet, quel que soit le secteur, plus de 30% des élèves seront aux études au trimestre suivant la

18 Ces propos ont été rapportés par le bulletin d'information "Fine Pointe" du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

durée normale des études (le 5e au général et le 7e au professionnel) et plus de 25% y seront encore deux trimestres plus tard. Encore là, la persévérance des élèves du secteur général au-delà de la durée normale des études est supérieure à celle des élèves du secteur professionnel. Enfin, ce survol des taux de persévérance nous apprend aussi que 5,82% des nouveaux inscrits de l'automne 1982 (5,35% au général et 6,52% au professionnel) sont encore aux études collégiales cinq ans plus tard.

Il apparaît donc que le fait de ne pas obtenir un diplôme ne puisse être imputé au manque de persévérance scolaire des élèves du collégial. C'est d'ailleurs l'une des conclusions à laquelle en arrive l'étude menée par le SRAM:

> "Il ressort de cette analyse que, mis à part ceux de la première catégorie (TR = 0%)[19], une proportion importante de non-diplômés ont persévéré fort longtemps avant d'abandonner et ce, malgré un cumul assez important d'échecs, session après session. On compte d'ailleurs chez ces étudiants beaucoup plus de cours échoués que de cours abandonnés, et la proportion d'entre eux qui changent de programme au cours des deux premières années (chez ceux qui ont persévéré) n'est guère plus élevée que chez les diplômés. Cette persévérance remarquable de ces non-diplômés est d'ailleurs une des constatations les plus frappantes de cette étude. Tout semble indiquer que les décrocheurs ne décrochent pas parce qu'ils manquent de persévérance mais bien parce qu'à un moment donné de leurs études, ils ont vraiment cumulé trop d'échecs et de notes faibles."[20]

La persévérance scolaire, telle que mesurée ici, tient compte des différents cheminements possibles pour les élèves. En effet, en raison même de sa souplesse, le système collégial permet aux élèves d'adopter une foule de cheminements fort différents. Certains, par exemple, quitteront à un moment donné, leur programme d'origine pour un autre programme du même secteur ou de l'autre secteur et reviendront, après quelques trimestres, terminer leurs études dans le programme de leur première inscription. D'autres décideront d'interrompre momentanément leurs études, pour une période plus ou moins longue, et reviendront les terminer, soit dans leur programme initial, soit dans un autre programme. Disparus de la cohorte, ils s'y joindront de nouveau au moment où, peut-être, la majorité de leurs collègues de départ l'ont déjà quittée définitivement.

Une autre mesure, l'abandon des études, complète ce portrait de la persévérance scolaire (*Tableau A-6 en annexe*). Cette mesure permet d'apprécier la proportion d'élèves d'une cohorte de départ qui, ayant quitté les études collégiales avant l'obtention du diplôme, n'y sont pas revenus par la suite (durant la période d'observation). Elle nous apprend que 20 979 élèves (11 680 au général et 9 299 au professionnel) ont abandonné leurs études sans diplôme sur les 57 301 nouveaux inscrits de 1982.

### 3.5 La réussite, les échecs et les abandons de cours

Il existe plusieurs façons de dresser un portrait de la réussite, des échecs et des abandons de cours. La première consiste à mettre en parallèle le nombre d'inscriptions-cours à un trimestre donné et les différents types de verdicts apparaissant au bulletin des élèves pour ces mêmes cours. Ainsi, lorsque l'on considère l'ensemble des élèves inscrits à l'enseignement collégial régulier à temps complet à l'automne de 1985 (*Tableau A-7 en annexe*), on remarque qu'ils ont réussi 78,0 % des cours auxquels ils se sont inscrits, qu'ils en ont abandonné 7,7% et qu'ils ont échoué à 14,1% de ces cours. Le taux de réussite est légèrement plus élevé au secteur professionnel dans les cégeps comme dans l'ensemble du réseau. Il est cependant un peu plus faible dans les collèges privés.

Comme l'ont indiqué de nombreuses personnes rencontrées lors des tables rondes, de telles données sont souvent loin de traduire avec assez de précision la réalité vécue dans les collèges. En effet, les échecs et les abandons de cours ne se distribuent pas également dans chacun des programmes ni dans chacune des disciplines, et cela, à chacun des trimestres du cursus scolaire des élèves. Une bonne appréciation du phénomène passe nécessairement par une quantification ventilée en fonction de plusieurs variables et par une analyse beaucoup plus fine que ne le permettent les statistiques globales. On consacrera les prochaines pages à l'étude de ces différentes variables. Pour ce faire, on utilisera les données

19 "TR" désigne le taux de réussite des élèves au premier trimestre.
20 TERRILL (1988), p. 88.

du SRAM qui, rappelons-le, portent sur environ la moitié des élèves inscrits dans les cégeps.

En premier lieu, il convient de souligner l'hétérogénéité de la clientèle qu'accueille le collégial. Par-delà la diversité des cheminements antérieurs, il appert que certains élèves auront acquis au secondaire une meilleure préparation que d'autres. Leur dossier scolaire en sera témoin. La répartition des nouveaux inscrits selon leur moyenne pondérée au secondaire traduit cette réalité (*Tableau A-8 en annexe*).

Plusieurs analyses, dont celles menées par le SRAM, concluent qu'il existe une corrélation entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Elles expriment, de plus, le lien étroit entre le niveau de réussite au premier trimestre au collégial et le taux de réussite des études (taux de diplômation). Le niveau de réussite se mesure par le taux de réussite (rapport entre le nombre de cours réussis et le nombre de cours suivis) et la note moyenne obtenue pour ces cours. Le facteur déterminant qu'est le taux de réussite au premier trimestre a d'ailleurs été relevé à maintes reprises par les personnes que le Conseil des collèges a rencontrées lors de sa consultation. Il permet de tracer un portrait différent de celui que présentent les statistiques globales dont il a été fait état plus haut.

Ainsi, on remarque (*Tableau A-9 en annexe*) qu'à mesure que la moyenne pondérée au secondaire s'élève, le niveau de réussite au premier trimestre au collégial augmente. Cela est vrai autant pour le taux de réussite (rapport entre le nombre de cours réussis et le nombre de cours suivis) que pour la note moyenne obtenue. Par ailleurs, l'analyse menée par le SRAM signale que "depuis 1983, les étudiants ont de plus en plus de difficulté à réussir"[21]. Ainsi, lorsque l'on compare les élèves de la cohorte de 1980 à ceux de 1986, on observe qu'à moyenne pondérée égale au secondaire, les élèves de 1986 réussissent moins bien au premier trimestre (taux moyen de réussite et note moyenne plus faibles) que ceux de 1980. De plus, "25% des étudiants de la cohorte de 1986 (donc 1 sur 4) n'ont pas réussi plus de la moitié de leurs cours à leur première session et étaient donc soumis à l'article 33 du régime pédagogique des études collégiales. En 1980, ce pourcentage était de 18% seulement"[22]. Compte tenu de l'influence du niveau de réussite au premier trimestre sur la réussite des études, on peut s'interroger sérieusement sur l'évolution future des taux de diplômation.

D'autres personnes soulignent aussi l'importance de prendre en compte l'hétérogénéité de la clientèle selon les programmes afin de bien apprécier les diverses facettes de la réussite, des échecs et des abandons scolaires au collégial. Il devient donc intéressant de mettre en parallèle trois variables importantes: le dossier scolaire moyen des élèves d'une cohorte, leur taux moyen de réussite au premier trimestre au collégial ainsi que leur taux de diplômation total. Nous ne retiendrons ici que les programmes à forte clientèle (*Tableau A-10 en annexe*). Parmi ces programmes, ceux dont le taux de diplômation était supérieur à 70% (Sciences de la santé, Sciences pures et appliquées, Techniques infirmières et Sciences de l'administration) sont aussi ceux où les élèves obtenaient les plus forts taux de réussite au premier trimestre (82%, 82%, 83% et 79%) et détenaient les cotes de classement au secondaire (78,3, 80,7, 67,8 et 71,3) parmi les plus élevées.

Enfin, on observe aussi une variation des taux de réussite, d'échec et d'abandon selon les disciplines. On retiendra ici (*Tableau A-11, A-12 et A-13 en annexe)* trois disciplines dont deux se situent dans le champ des cours communs obligatoires (le français et la philosophie) et une troisième (les mathématiques) se retrouve dans le programme d'études d'une grande majorité d'élèves. Il est à noter que même les élèves inscrits dans un programme de sciences humaines sans mathématiques ont suivi des cours dans cette discipline, que ce soit à titre de cours complémentaires ou à la suite d'une réorientation. En effet, on se réfère toujours ici au programme de la première inscription au collégial comme critère de classification.

Les taux de réussite des cours communs obligatoires de français et de philosophie sont élevés dans tous les programmes (légèrement plus en philosophie qu'en français). Ils excèdent 75% dans presque tous les cas et atteignent même 90% en Sciences de la santé. Les taux d'échec, quant à eux, sont environ deux fois plus élevés que les taux d'abandon. Il importe ici de souligner que cette mesure n'est pas basée sur un trimestre particulier du cheminement scolaire des élèves de la cohorte, mais bien sur l'ensemble des cours de ces disciplines auxquels ils se sont inscrits tout au long de leurs études.

21 TERRILL (1988), p. 8.
22 TERRILL (1988), p. 15.

Ces mêmes élèves ont cependant éprouvé plus de difficultés en mathématiques. En effet, la proportion de cours réussis est sensiblement plus faible. Il s'ensuit donc que les taux d'abandon et d'échec dans cette discipline sont plus élevés que dans les cours communs obligatoires.

### 3.6 La poursuite des études à l'université

Près de 89% des diplômés de l'enseignement général de 1985 se trouvaient aux études universitaires environ un an plus tard. On observe, chez les diplômés de l'enseignement professionnel, un taux de passage à l'université qui se situe aux alentours de 15%.

Ces statistiques fournissent des indications, mais elle ne sont pas précises. En effet, elles reposent sur des données incomplètes qui ne donnent pas nécessairement une image totalement fiable de la réalité.

## 4. CONCLUSION

Les chiffres cités dans les pages précédentes et en annexe permettent, de l'avis du Conseil des collèges, de mieux situer l'état de la réussite, des échecs et des abandons scolaires au collégial dans sa juste perspective. Ils contribuent, chacun à leur manière, à présenter un portrait réaliste de ce phénomène complexe et diversifié.

Tout d'abord, rappelons que le réseau collégial québécois accueillait, au trimestre d'automne 1987, un peu plus de 154 000 élèves à l'enseignement régulier à temps complet dont 85,5% fréquentaient les cégeps, 13,5% les collèges privés et 1% les autres établissements publics. Cette population était composée à 45,4% de garçons et 54,6% de filles. De tous ces élèves, 52,7% poursuivaient des études au secteur général et 46,6% au secteur professionnel.

Selon les tendances observées dans le passé, une proportion d'environ 65% des nouveaux inscrits à l'enseignement collégial (cohorte de 1980) obtiendront un diplôme. Le taux de diplômation est plus élevé pour les élèves ayant d'abord opté pour un programme du secteur général (70%) que pour ceux qui s'étaient dirigés vers un programme du secteur professionnel (59%). Dans les deux secteurs, on retrouve environ 45% des élèves qui obtiennent un diplôme dans le programme de leur première inscription au collégial. Des indices permettent toutefois de prévoir une baisse de ces taux.

En plus de varier selon le secteur d'études, les taux de diplômation fluctuent beaucoup selon le programme d'origine. On observe aussi des variations selon le sexe et selon que le premier choix de l'élève a été ou non satisfait au moment d'entreprendre ses études collégiales.

On constate une augmentation de la durée moyenne des études collégiales. Parallèlement, les élèves qui fréquentent le réseau font preuve de persévérance. En effet, plus de 30% des élèves sont aux études au trimestre suivant la durée normale des études (le 5e au général et le 7e au professionnel) et plus de 25% y sont encore deux trimestres plus tard (cohorte de 1982). Cependant, près de 21 000 (sur 57 301) les abandonneront avant l'obtention du diplôme.

De façon globale, le taux de réussite moyen pour l'ensemble des cours à un trimestre donné (automne 1985) se situe à 78%. Le taux d'échec est environ deux fois plus élevé que le taux d'abandon. Le taux de réussite au premier trimestre (cohorte de 1980) varie, selon les programmes, entre un peu moins de 70% et un peu plus de 80%. Le niveau de réussite au secondaire et le taux de réussite au premier trimestre constituent de bons prédicteurs de la réussite des études collégiales.

Ces données nous révèlent un portrait de la réussite qui n'est pas des plus sombres. Mais elles nous apprennent aussi que les échecs et les abandons scolaires au collégial sont importants en termes quantitatifs. Loin de vouloir porter un jugement sur l'ampleur de ce phénomène en faisant référence à une norme (Qui, d'ailleurs, saurait le faire?), le Conseil des collèges constate, à l'instar des nombreuses personnes qu'il a consultées, que la réussite des études postsecondaires peut devenir accessible à une plus large portion de la population. Des efforts soutenus visant à mieux connaître les conditions menant à la réussite mais aussi les embûches qui guettent les élèves tout au long de leur cheminement scolaire s'imposent.

Les échecs et les abandons scolaires ont aussi leur importance sous un plan autre que quantitatif. Ils peuvent avoir des effets à très long terme, se faisant sentir durant toute la vie de l'élève. Pour cette raison, il convient de procéder à une analyse sérieuse des causes qui les provoquent et des mesures qui seraient susceptibles d'agir efficacement sur ces causes. C'est ce à quoi le Conseil des collèges s'emploiera dans les pages qui suivent.

Deuxième partie

# LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE, AUX ÉCHECS ET AUX ABANDONS SCOLAIRES

Dans cette deuxième partie, le Conseil des collèges propose des réponses aux principales questions que se posent les personnes et les groupes qui s'intéressent au cheminement des élèves dans leurs études collégiales. Ces questions peuvent se résumer à deux:

- quels facteurs associe-t-on à la réussite scolaire?

- quelles sont les principales causes des échecs et des abandons scolaires?

A la suite d'un examen de la situation actuelle, d'une analyse de l'abondante documentation produite par des chercheurs des collèges et d'ailleurs, et de consultations auprès d'une centaine d'éducatrices et d'éducateurs, le Conseil des collèges présente, dans cette partie, les principaux éléments qu'il est en mesure de dégager pour donner une vue d'ensemble des principaux facteurs associés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires.

Dans cette partie, les facteurs sont analysés et sont expliqués à la lumière de rapports de recherche et d'opinions d'éducatrices, d'éducateurs et de divers groupes. C'est de propos délibéré que cette approche a été retenue; elle est de nature à mieux renseigner les lectrices et les lecteurs, et à donner des assises plus précises et plus clairement identifiées aux orientations et aux mesures proposées dans la quatrième partie de ce rapport.

Les facteurs associés au phénomène de la réussite, des échecs et des abandons sont multiples et très variés; aussi, toute tentative de les regrouper sous des catégories précises et mutuellement exclusives présente des difficultés et des inconvénients. C'est ainsi, par exemple, que certains facteurs peuvent, pour une part, être principalement reliés à l'élève lui-même, alors que, pour une autre part, c'est le système d'éducation ou le contexte social qui sont en quelque sorte mis en cause.

Pour éviter des regroupements qui seraient factices, mais aussi pour lui permettre de mieux mettre en évidence les éléments qui lui semblent les plus signifiants, le Conseil a choisi de présenter d'abord, en autant de sections, les sept facteurs qui s'imposent à lui comme étant les plus importants:

- le vécu scolaire antérieur des élèves;
- le choc du passage du secondaire au collégial;
- l'organisation des études au collégial;
- la motivation et les aspirations scolaires des élèves;
- la situation financière de l'élève et l'exercice d'un emploi;
- les enseignantes et les enseignants;
- le milieu collégial.

D'autres facteurs méritent aussi qu'on s'y arrête; ils sont regroupés dans la huitième section.

## 1. LE VÉCU SCOLAIRE ANTÉRIEUR DES ÉLÈVES

Les facteurs reliés au passé scolaire des élèves sont des indices assez sûrs de la persévérance ou de l'abandon. Il faut d'abord considérer la réussite formelle et les apprentissages réels au secondaire, puis l'expérience scolaire au collégial.

### 1.1 La réussite scolaire au secondaire

Les auteurs[23] de nombreuses études[24] ont analysé les liens entre la réussite scolaire au secondaire et au collégial. Ils en arrivent pratiquement tous à la même conclusion générale: il y a une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial. Dans l'ensemble, c'est dans les programmes où la cote moyenne de classement à l'enseignement secondaire est la plus faible qu'on observe les taux les plus élevés d'échecs et d'abandons de même que les taux de diplômation les plus bas au collégial. L'inverse est également vrai.

De façon toute particulière, les analyses réalisées par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) montrent une évidente relation entre le taux moyen de réussite au premier trimestre au collégial et la cote de réussite de la quatrième et de la cinquième années du secondaire.[25] Ces constatations sont confirmées par les résultats de recherches portant sur diverses matières et sur divers programmes du collégial. Ainsi, les résultats en français[26] et en mathématiques[27] en cinquième année du secondaire sont de bons indices de la réussite au collégial; les notes obtenues en sciences au secondaire constituent aussi d'excellentes bases pour prédire la performance scolaire au collégial; l'insuccès en chimie[28] au collégial est directement relié aux faibles résultats obtenus en sciences au secondaire. Et on pourrait continuer la liste.

Cependant, il serait abusif de conclure trop rapidement par une affirmation du type "faible un jour, faible toujours" et d'adopter, au collégial, une attitude qui laisserait croire à un certain fatalisme. Au contraire, disposant de bons indices sur la persévérance dans les études, les collèges se doivent de prendre un certain nombre de moyens pour assister de façon toute particulière les élèves dont le dossier scolaire antérieur laisse présager des difficultés quant à leur réussite au collégial. Plusieurs collèges se sont déjà engagés dans cette voie qui, selon le Conseil des collèges, doit être empruntée par tous les collèges en vue de continuer d'accroître le taux de réussite des élèves.

### 1.2 La préparation et les apprentissages au secondaire

De faibles résultats scolaires témoignent d'un apprentissage lacunaire ou insuffisant. Ces déficiences dans les apprentissages et le manque de préparation scolaire sont des caractéristiques évidentes dans l'explication du phénomène des échecs et des abandons scolaires au collégial. Des auteurs vont même jusqu'à conclure que le manque de préparation scolaire est la caractéristique la plus marquante dans l'explication de ce phénomène.

Même si le diplôme d'études secondaires témoigne, en principe, d'un niveau d'apprentissages jugé suffisant pour entreprendre des études collégiales, les auteurs de recherches[29] et de nombreuses personnes des collèges expliquent souvent les échecs et les abandons au collégial par le fait que les élèves arrivent au collège sans avoir toujours réalisé les apprentissages attendus.

Cela est particulièrement manifeste dans les matières dites "de base". En mathématiques, les

23 Les noms des auteurs cités ici et ailleurs dans le texte renvoient à la bibliographie reproduite à l'annexe B.

24 Astin (1975), Bain dans Plaisance (1985), Charest (1980), Charest (1982), Lacour-Brossard (1986), Lavoie (1987) avec références à plusieurs auteurs, Mattox (1983), Morishita (1986), St-Louis et Vigneault (1987) avec référence à Terrill (1986), Turcotte et al. (1985).

25 Terrill (1986).

26 Cégep de Bois-de-Boulogne (1987).

27 Charbonneau et al. (1978).

28 Rouleau (1985).

29 Falardeau et al. (1987), Fréchette (1987), Rounds (1984).

élèves qui arrivent du secondaire n'auraient pas acquis de bonnes méthodes de résolution de problèmes. Ayant appris en mémorisant, par mimétisme, en appliquant des règles normalisées à des problèmes, ils ont des difficultés dans l'application de démarches plus sophistiquées de résolution de problèmes. Au collégial, on exigera surtout d'eux non seulement qu'ils retiennent des concepts et des règles, mais aussi qu'ils les comprennent et les appliquent.

Beaucoup d'élèves qui arrivent du secondaire ont aussi une maîtrise insuffisante de leur langue maternelle. Leurs habiletés en lecture et en rédaction, leurs capacités d'analyser des textes et d'en faire des synthèses sont à ce point faibles qu'ils ont peu de chance de suivre avec profit les cours de langue du collégial. De même, ils se retrouveront démunis dans plusieurs autres disciplines où l'expression de la pensée sous forme orale ou écrite conditionne largement la réussite.

Les faiblesses de beaucoup d'élèves sont aussi manifestes au plan des méthodes de travail. Maîtrisant mal les codes propres aux disciplines de base, ils ont de la difficulté à comprendre, à prendre des notes, à structurer leur pensée, à se donner de bonnes habitudes d'étude et à produire des travaux scolaires de qualité.

Des enseignantes et des enseignants traduisent cette situation de la façon suivante: "Les élèves qui arrivent du secondaire ne savent pas travailler." Ils ne maîtrisent pas les rudiments du travail intellectuel. Certains iront même jusqu'à dire que c'est là la plus grande lacune qu'ils constatent chez la plupart des élèves qui arrivent du secondaire.

En somme, on est en droit de s'interroger sur la formation de base qui est offerte au secondaire alors que ce type de formation constitue l'essence même de cet ordre d'enseignement. Il faut, cependant, louer les importants efforts de redressement en cours au secondaire, notamment en français, et souhaiter qu'ils se poursuivent et s'intensifient de telle sorte que les élèves soient mieux préparés à entreprendre des études postsecondaires. Toutefois, de tels efforts de redressement ne produiront certes pas des résultats probants à court terme. De plus, malgré les améliorations qui seront apportées dans l'enseignement secondaire, il restera toujours un certain nombre d'élèves qui présenteront encore des faiblesses évidentes au moment d'entreprendre leurs études collégiales.

De telles constatations appellent la mise en oeuvre de moyens d'une certaine envergure[30] pour permettre aux élèves qui arrivent au collégial de se doter d'outils qui leur seront utiles, voire nécessaires, pour réussir leurs études.

Aussi, le Conseil des collèges voit-il d'un bon oeil le mouvement qui se développe de plus en plus, dans le réseau collégial, et qui vise à faire cesser le flot des doléances que l'on adresse au secondaire à l'égard de la préparation des élèves. Plutôt que de chercher à pointer un coupable, les collèges acceptent volontiers de prendre l'élève tel qu'il se présente à son arrivée au collégial, tentent d'identifier ses lacunes et essaient de trouver les meilleurs moyens pour y remédier.

### 1.3 Les résultats scolaires au collégial

Bien que cela puisse ressembler à une lapalissade, les résultats scolaires obtenus au collégial ont une grande incidence sur la poursuite ou l'abandon des études. Il existe en effet une forte corrélation entre les faibles résultats obtenus dans certains cours et les abandons.[31] Ayant connu des échecs dans un certain nombre de cours, les élèves en viennent à perdre confiance en eux-mêmes, à douter de leurs capacités de réussir leurs études collégiales et cela les conduit à abandonner leurs études. Cette tendance se manifeste de façon toute particulière lors de la première année au collège.

Les faibles résultats obtenus durant la première année au collégial, et surtout au premier trimestre, s'expliquent par certains facteurs soulignés antérieurement (la réussite, les apprentissages et la préparation au secondaire) mais aussi, comme on le verra plus loin, par divers autres facteurs comme le choc du passage du secondaire au collégial, le temps consacré aux études, etc.

Même si, bien sûr, les collèges ne peuvent pas agir directement sur toutes les variables de la réussite

---

30 En plus de formuler des propositions en cette matière dans la quatrième partie du présent rapport, le Conseil des collèges a retenu "l'arrimage entre le secondaire et le collégial" comme thème de son rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

31 Astin (1975), Blouin et al. (1975), Lawry (1983), Morishita (1986).

des cours au collégial, plusieurs d'entre eux ont déjà mis en oeuvre divers moyens pour réchapper de nombreux élèves qui, par l'accumulation des abandons et des échecs, sont engagés sur une trajectoire qui risque de les conduire à l'abandon des études. Les efforts faits en ce sens par les collèges méritent d'être mieux connus et d'être davantage soutenus, comme on le verra plus loin dans la quatrième partie de ce rapport.

## 2. LE CHOC DU PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL

Comme on l'a vu dans les pages qui précèdent, les élèves n'ont pas tous acquis, au cours de leurs études secondaires, les habiletés nécessaires pour entreprendre avec succès des études collégiales, notamment dans les matières de base et en méthodologie du travail scolaire. Plusieurs autres facteurs entrent en jeu et méritent d'être signalés. Ils sont regroupés ici sous le vocable du "choc" du passage du secondaire au collégial. Pour caractériser l'ensemble de ce phénomène, des éducatrices et des éducateurs diront: "Pour bon nombre d'élèves, la marche entre le secondaire et le collégial est sans doute trop haute."

### 2.1 La connaissance des conditions et des exigences des études collégiales

Les élèves qui arrivent du secondaire n'ont souvent pas une juste connaissance des conditions dans lesquelles ils devront étudier ni des exigences des études collégiales.[32] D'où l'effet de choc.

A leur arrivée au collège, ils découvrent, de façon parfois très subite, un milieu d'études très ouvert, où une multitude de choix s'offrent à eux. On leur confère même, par règlement, le droit - que certains considèrent comme un élément déclencheur - d'abandonner des cours. Ils bénéficient d'une grande latitude et d'une autonomie que leur donne leur nouveau statut de jeune adulte. Ils se retrouveront dans le contexte du collège "disponible" que d'aucuns n'hésitent pas à comparer à un centre commercial.

De plus, plusieurs élèves ont, à leur arrivée au collège, une perception erronée de la réussite scolaire: ils ne l'associent pas nécessairement à l'effort. Ces élèves, ayant réussi leurs études secondaires souvent sans beaucoup travailler, sans avoir eu à réaliser des travaux scolaires en dehors des heures de cours, pensent qu'ils pourront se débrouiller et "passer aux examens" sans étudier beaucoup, sans s'adonner à la réalisation de travaux scolaires. Ils ne portent pratiquement aucune attention à la troisième composante de la pondération des cours qui donne une indication du nombre d'heures de travail personnel à fournir. Ainsi, de nombreux élèves n'organiseront pas leur temps en fonction des exigences des divers cours et se retrouveront, en fin de trimestre, devant un manque de temps pour préparer leurs examens et les travaux qu'ils doivent remettre. Dans certains cas, comme l'ont rapporté des intervenantes et des intervenants du collégial, des élèves ne croiront même pas que la note qu'on leur a attribuée est définitive: ils s'attendront à ce qu'on pondère les notes et qu'ainsi leurs notes trop faibles deviennent suffisantes pour la réussite du cours.

De l'avis de nombreux éducateurs et éducatrices, cette méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales constitue une importante cause d'échecs. Elle provoque souvent l'abandon d'un ou de plusieurs cours au moment où les élèves se rendent compte qu'ils ne sont pas prêts à fournir la somme de travail requise, ou qu'ils ne sont pas capables de répondre aux exigences des divers cours auxquels ils se sont inscrits au début du trimestre. Encore ici, ce phénomène se manifesterait surtout aux deux premiers trimestres des études collégiales.

Bien que des efforts sérieux aient déjà été déployés dans le réseau collégial pour atténuer les effets négatifs de cette composante du choc du passage du secondaire au collégial, une remise en cause des capacités et des structures d'accueil du système semble s'imposer.[33]

### 2.2 L'orientation scolaire et le choix du programme

Le choc du passage du secondaire au collégial est aussi accentué par les problèmes que rencontrent les élèves aux plans de l'orientation scolaire et du choix du programme dans lequel ils s'inscrivent au collégial.

S'il apparaît relativement facile d'entrer au collégial - pour ceux et celles qui détiennent un

32 Bigras et al. (1987), Blouin (1985), Cégep de Bois-de-Boulogne (1987), Cégep de La Pocatière (1987), Dionne (1986), Falardeau et al. (1987), Fréchette (1987), Lavoie (1987) citant divers auteurs, Talbot (1987a).

33 Voir la note 30.

diplôme d'études secondaires -, beaucoup d'élèves ne sauront pas très bien par quelle porte y entrer. Le système les oblige, dès le milieu de leur cinquième année du secondaire, à choisir une orientation précise et à s'inscrire dans un programme donné. Or, si des élèves ont déjà une bonne idée de leur orientation à moyen et à long termes de même que du chemin à parcourir pour y arriver, pour d'autres, l'inscription au collégial se fait un peu à la manière d'un coup de dé. Ignorant souvent une bonne partie des orientations et des contenus du programme dans lequel ils s'inscrivent, ils n'en prendront vraiment connaissance que durant les premières semaines de leurs études collégiales. Il ne faut donc pas se surprendre que, pour bon nombre d'élèves, leur choix initial ne soit pas définitif et qu'on assiste, à un moment ou à un autre, à des réorientations, elles-mêmes souvent précédées d'échecs et d'abandons de cours.

Le problème se complique encore davantage pour les élèves qui ne sont admis que dans le programme qui constitue leur deuxième ou leur troisième choix, et ce pour diverses raisons. Les espoirs déçus constituent aussi une cause d'échecs et d'abandons. Aussi, pour un certain nombre d'élèves, le choix d'un programme d'études n'a pas d'autre signification que celle de "mettre le pied" dans le collège. Ils savent à l'avance qu'ils abandonneront des cours; cela fait partie de leur stratégie. Nous sommes ainsi en présence de ce que d'aucuns appellent de "faux abandons".

Bien sûr, les collèges n'ont pas de prise directe sur toutes les dimensions des problèmes reliés à l'orientation des élèves et à leur choix de programme. Les collèges ont cependant à déployer - et plusieurs le font déjà - des efforts accrus pour bien informer les élèves du secondaire. A ce chapitre, on est en droit de se demander si une bonne part des ressources consacrées à la publicité dans les médias ne serait pas plus utile si elle était investie dans l'information directe aux élèves. C'est l'une des pistes d'action que privilégie le Conseil des collèges dans les orientations qu'il présente dans la quatrième partie de ce rapport.

Comme on le verra ci-dessous, en particulier en parlant de l'organisation des études, d'autres éléments se conjuguent pour créer l'effet de choc lors du passage du secondaire au collégial.

# 3. L'ORGANISATION DES ÉTUDES AU COLLÉGIAL

Plusieurs composantes de l'organisation des études collégiales ont un impact sur les échecs et les abandons, soit parce qu'elles présentent des lacunes en soi, soit parce qu'elles viennent accentuer le choc du passage du secondaire au collégial.

## 3.1 La segmentation des études en trimestres

Au collégial, chaque cours dure un trimestre (quinze semaines) alors que, au secondaire, le contenu des cours est distribué sur une année entière. Cette segmentation des études collégiales en trimestres impose aux élèves un rythme de travail et d'apprentissage auquel ils ne sont pas habitués. Si une bonne proportion des élèves réussit assez bien à s'adapter à ce nouveau régime d'études, il n'en va pas de même pour les élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage, qui n'ont pas acquis des bases suffisantes dans certaines matières au secondaire ou qui sont tout simplement plus lents à apprendre. Habitués à des cours dont les contenus sont étalés sur toute une année, ces élèves se voient soudainement confrontés à des échéances qui leur semblent trop rapprochées. Plusieurs sont pris de panique lorsqu'ils découvrent, finalement, que les retards accumulés au cours des premières semaines du trimestre sont difficiles, voire impossibles, à rattraper.

Cette difficulté d'adaptation à un nouveau rythme d'apprentissage - jumelée dans plusieurs cas aux méthodes de travail déficientes dont on a parlé ci-dessus - est une importante cause d'échecs, en particulier lors du premier trimestre au collège. Pour remédier à cette difficulté, il ne saurait être question de modifier en profondeur l'organisation des études collégiales en vue de la modeler sur celle du secondaire. Des collèges ont cependant commencé à expérimenter, avec quelques groupes d'élèves, l'étalement du contenu de certains cours sur deux trimestres. Ce sont là des expériences à suivre et à évaluer.

Il faudra aussi que les éducatrices et les éducateurs du collégial déploient des efforts renouvelés pour aider les élèves à s'adapter dès le début à leur nouveau régime d'études.

## 3.2 L'horaire des cours

A leur arrivée au collégial, les élèves se retrouvent, pour la première fois de leur vie, devant un horaire où les heures de la semaine ne sont pas toutes occupées par des cours ou des travaux en laboratoire. Habitués au secondaire à un horaire où toutes les heures de présence à l'école sont organisées et où la présence aux cours est obligatoire et contrôlée, les élèves qui arrivent au collégial n'ont pas tous la maturité ni la discipline requises pour s'ajuster à leur nouvelle situation.

Certains éprouvent alors des difficultés à gérer les "trous" dans leur horaire, c'est-à-dire à consacrer les heures disponibles à l'étude et à la réalisation de leurs travaux scolaires. Sollicités par diverses activités - loisirs, activités culturelles, travail rémunéré -, ils finissent par se laisser emporter par un rythme de vie peu compatible avec les exigences des études collégiales. Plusieurs décident alors d'abandonner des cours où ils connaissent des difficultés.

Ce phénomène - comme on le verra plus loin en parlant du travail rémunéré - n'est cependant pas attribuable uniquement au manque de maturité et de discipline des élèves. Il relève aussi, de façon explicite ou inconsciente, d'une option qui rejoint les valeurs que privilégient les élèves. Pour une forte proportion d'entre eux, les études ne constituent pas une activité à plein temps, voire l'unique ou la principale préoccupation. Jeunes adultes, jouissant enfin d'une grande liberté dans l'organisation de leur vie et de leur temps, ils se servent des possibilités que leur permet l'horaire de leurs cours pour organiser leur vie à leur goût.

Il importe aussi de signaler les problèmes inhérents à la confection des horaires qui se traduisent parfois, pour les élèves, dans des journées de huit heures de présence en classe ou en laboratoire. De telles situations, cela va de soi, engendrent des conséquences sur la motivation et l'intérêt des élèves et sur leur disponibilité physique et mentale. On comprend alors que l'enseignante ou l'enseignant éprouve de sérieuses difficultés à stimuler et à intéresser au contenu d'un cours un élève qui, en fin de journée, se sent "vidé" et n'arrive plus à se concentrer.

Afin d'équilibrer son horaire, qui s'étend parfois jusqu'à trente-deux heures par semaine dans certains programmes professionnels, il est pour le moins tentant pour l'élève d'abandonner un cours, à peu près assuré qu'il est - sauf dans les cas de cours qui s'inscrivent dans une séquence particulièrement exigeante - qu'il pourra le reprendre dans des conditions qui lui seront plus favorables sans être trop lourdement pénalisé.

Les collèges ne disposent évidemment pas de tous les moyens nécessaires, d'une part, pour que les élèves utilisent à bon escient les périodes libres de leur horaire et, d'autre part, pour que chaque élève ait un horaire parfaitement équilibré, d'autant plus que des élèves souhaitent, dans certains cas, concentrer leurs cours dans des périodes définies pour toutes sortes de raisons (transport, travail rémunéré, autres activités). Il n'en reste pas moins, de façon toute particulière dans le cas des élèves dont le dossier scolaire antérieur laisse présager des abandons ou des échecs, que les éducatrices et les éducateurs doivent porter une attention particulière aux impacts de l'organisation de l'horaire des cours des élèves.

### 3.3 La charge de travail de l'élève

On en a dit un mot en parlant du choc du passage du secondaire au collégial: un des problèmes qui se posent aux élèves est la somme de travail personnel plus élevée qui est exigée au collégial pour réussir leurs études.

Les résultats d'un certain nombre de recherches[34] montrent que le temps consacré aux études est l'un des principaux facteurs dans la réussite des cours. Le nombre d'heures de travail personnel influe sur les résultats: le troisième élément de la pondération des cours constitue habituellement une norme à laquelle l'élève ne peut se soustraire sans quoi il devient un candidat tout désigné à l'échec.

Si le temps consacré aux études est l'un des principaux facteurs dans la réussite des cours, il importe d'accorder une importance particulière à l'évaluation, la plus rigoureuse possible, du temps de travail qui est demandé à l'élève. De façon générale, les éducatrices et les éducateurs des collèges sont d'avis que, dans l'ensemble, la charge de travail qui est demandée à l'élève est tout à fait acceptable. Ils n'en croient pas moins que, dans plusieurs programmes de l'enseignement professionnel, la charge de travail est trop lourde.[35]

Plusieurs facteurs contribuent à cet état de choses: l'ajout, lors des révisions de programmes, de nouvelles connaissances ou de nouvelles compétences à acquérir sans qu'en contrepartie d'autres contenus d'apprentissage soient enlevés; certaines structures de programmes comprenant des stages qui imposent un rythme d'enseignement et d'apprentissage plus intensif; le poids, souvent irréaliste, du travail que l'élève doit assumer. Des responsables de l'enseignement professionnel vont même jusqu'à affirmer que certains programmes ont un contenu qui nécessiterait quatre années d'études qu'on a concentré sur trois ans sans égard à la charge imposée à l'élève, ce qui constituerait un facteur d'échecs et d'abandons dans ces programmes.

Si ces perceptions et ces constats sont justes - et il y a tout lieu de le croire - d'importantes révisions de programmes s'imposent pour que les contenus de tous les programmes de l'enseignement professionnel puissent, de façon réaliste, être assimilés par les élèves durant les trois années réglementaires. On devra tenir compte, lors de ces révisions, de la charge de travail totale imposée à l'élève et non seulement de celle qui lui est demandée dans son champ de spécialisation.

### 3.4 D'autres facteurs reliés à l'organisation des études

D'autres facteurs reliés à l'organisation de l'enseignement ont un impact sur la réussite, les échecs et les abandons scolaires au collégial. Trois de ces facteurs ont particulièrement retenu l'attention du Conseil des collèges.

- ***L'absence de lieu ou d'instance où on prend en considération le dossier complet de l'élève***

En écoutant les témoignages de diverses catégories d'éducateurs des collèges et en analysant les processus actuels de gestion de l'enseignement, on en vient à la conclusion qu'il n'existe pas, au sein des collèges, un lieu ou une instance

34 Blouin (1985), Inostroza et Fahri (1979), Maxwell (1979) cité dans Lavoie (1987), Rouleau (1985), Roy et Boulet (1987), Roy et Laperrière (1981), St-Louis et Vigneault (1987).

35 Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel (1986), p. 7-10.

où l'élève est considéré comme un tout, et où quelqu'un a une vision complète de son dossier.

Pour chaque enseignant et enseignante, l'élève n'est souvent que la personne qui, pendant quelques heures par semaine, suit le cours qu'il ou qu'elle dispense. Les rencontres avec les élèves sont peu fréquentes et, lorsqu'elles se font, elles ne portent, la plupart du temps, que sur le contenu du cours ou sur les travaux que les élèves ont à réaliser dans le cadre de ce cours. Lors de ces rencontres, les enseignantes et les enseignants n'ont habituellement pas les outils nécessaires pour évaluer la situation d'ensemble de l'élève, pour situer les difficultés qu'il rencontre dans une perspective plus globale. Le cloisonnement des enseignantes et des enseignants en départements, l'absence de regroupement dans le sens de l'approche-programme, le faible niveau de concertation entre les enseignantes et les enseignants, d'une part, et les professionnels non enseignants des divers services, d'autre part, tout cela fait que l'élève est, dans les faits, considéré de façon morcelée.

Ce n'est que lorsqu'il rencontre d'importantes difficultés et qu'il fait appel au Service d'aide pédagogique individuelle que l'élève a des chances d'être considéré comme un tout. Et il est souvent trop tard.

- ***La faiblesse de l'encadrement***

Bien que de nombreux élèves cheminent efficacement tout au long de leurs études collégiales en l'absence d'un encadrement systématique, d'autres n'ont pas le même degré d'autonomie et ne sont pas capables de bien se débrouiller s'ils ne font pas l'objet d'un encadrement ou d'un suivi plus ou moins permanent.

Sollicités de toutes parts par des activités qui les distraient de leurs travaux scolaires, pratiquement soumis à aucun contrôle - même en ce qui regarde leur présence au cours - peu incités à mettre l'accent sur les exigences des études, ces élèves finissent, souvent inconsciemment, par s'inscrire sur une trajectoire qui les conduit directement à l'abandon de cours ou à des échecs répétés qui aboutiront finalement à l'abandon des études.

Des moyens d'une certaine envergure doivent être mis en oeuvre, en particulier lors du premier trimestre, voire de la première année, pour encadrer les élèves, pour leur fournir un soutien et une assistance dans leur cheminement, tels que diverses formes de tutorat assumées par les professeurs et les aides pédagogiques, des processus par lesquels les étudiants doivent régulièrement rendre des comptes sur leur engagement dans leurs études, des exigences à l'égard de leur participation à des activités d'un centre d'apprentissage, etc. Dans la foulée des actions déjà entreprises en ce sens dans quelques collèges, le Conseil propose plus loin un renforcement de ce type d'encadrement.

- ***Cours obligatoires et complémentaires***

Beaucoup d'élèves ont du mal à saisir la pertinence des matières obligatoires. Contraints de suivre les cours dans ces disciplines, ils leur attachent moins d'importance qu'à leurs cours de concentration ou de spécialisation qui, eux, ont fait l'objet d'un choix.

Dès que se présentent des difficultés dans l'organisation du temps à consacrer à leurs études ou dans la planification de l'ensemble de leurs activités, des élèves négligent d'abord leurs cours complémentaires et leurs cours obligatoires pour ensuite souvent les abandonner.

A l'enseignement professionnel, cette tendance des élèves à négliger ces deux catégories de cours est amplifiée par l'attitude de bon nombre d'enseignants et d'enseignantes qui incitent les élèves à mettre d'abord l'accent sur les cours de spécialisation dans la fabrication de leur horaire des premiers trimestres et à refouler, souvent au cinquième et au sixième trimestres, les cours obligatoires et complémentaires.

En procédant ainsi, un nombre important d'élèves choisissent un cheminement qui risque fort de les mener à quitter les études collégiales avant d'avoir obtenu leur diplôme. Sollicités par des employeurs qui s'intéressent d'abord à leur préparation technique, ils accepteront un emploi quitte à revenir un jour au collège, par le biais de l'éducation des adultes, pour compléter leur scolarité. Ce phénomène explique, en bonne partie, le faible taux de diplômation dans plusieurs programmes de l'enseignement professionnel.

Il reste donc beaucoup à faire dans les collèges pour promouvoir l'importance, voire le caractère fondamental, des cours obligatoires et complémentaires. On pourrait même expérimenter la mise en place d'exigences en vertu desquelles l'élève ne pourrait pas continuer à s'inscrire à des cours de concentration et de spécialisation, rendu à un certain stade, s'il n'a pas réussi un pourcen-

tage donné de ses cours obligatoires et complémentaires. Ce serait aussi là une autre façon de mettre explicitement l'accent sur la formation fondamentale dont les cours obligatoires et complémentaires constituent une composante essentielle.

# 4. LA MOTIVATION ET LES ASPIRATIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Plusieurs études québécoises et américaines[36] démontrent que la motivation et les aspirations scolaires jouent un rôle important dans la réussite et la persévérance scolaires. De même, de nombreux interlocuteurs et interlocutrices des collèges signalent que le manque de motivation des élèves à l'égard de leurs études se révèle, dans beaucoup de cas, un facteur primordial dans les échecs et les abandons scolaires.

## 4.1 Des manifestations du manque de motivation

Le manque de motivation de nombreux élèves se manifeste de diverses façons. Les élèves non motivés accordent peu d'importance à la présence aux cours, ils se soucient peu de remettre des travaux scolaires de qualité, ils réduisent au minimum les heures de travail personnel en dehors des cours, ils ne sont pas en état d'accueil ni d'écoute, ils se révèlent peu sensibles aux divers stimuli qui leur sont proposés.

L'élève en difficulté et peu motivé ne ressent pas le désir d'accomplir les tâches que requièrent les études collégiales, de se fixer des standards élevés, de travailler pour atteindre des buts qui lui paraissent trop lointains et trop exigeants.

Appelés à traduire dans leurs mots les raisons qui les amènent à négliger leurs études, à abandonner des cours ou leurs études, de nombreux élèves utiliseront le vocable qui leur est familier: "l'écoeurement pour les études" dans leur ensemble. Pour d'autres, c'est le programme d'études dans lequel ils sont inscrits qui sera un facteur de démotivation: "J'abandonne mes études collégiales ou je change d'orientation".

Dans une étude récente sur le phénomène des échecs et des abandons en chimie générale[37], la première raison de l'échec identifiée par les élèves est: "Je ne suis pas motivé".

Il va de soi que le manque de motivation se manifeste aussi de diverses autres façons et qu'il conduit à un manque d'engagement à l'égard des études, ce qui se reflète inévitablement sur le rendement scolaire.

## 4.2 Les explications de ce manque de motivation

Plusieurs éléments se conjuguent pour expliquer ce manque de motivation: manque d'intérêt pour la matière ou le cours, faibles résultats antérieurs, contacts difficiles avec les adultes, en particulier les enseignantes et les enseignants, inadaptation des méthodes pédagogiques, etc.

Il importe de souligner de façon toute particulière cependant, le lien possible entre la motivation et les aspirations scolaires, d'une part, et le milieu socio-économique et socio-culturel d'où vient l'élève, d'autre part.

Selon de nombreuses études[38], il existe un lien très étroit entre la réussite des études primaires et secondaires et le milieu social de l'élève (scolarité des parents, occupation des parents, revenu familial, stabilité des liens familiaux, milieu de vie, etc.). Selon d'autres auteurs, ces facteurs influent surtout sur le cheminement scolaire vers le secteur général ou le secteur professionnel.[39]

Enfin, plusieurs soutiennent que l'influence des facteurs sociologiques sur les échecs et les abandons serait incertaine ou moins apparente dans le réseau collégial québécois. Des chercheurs expliquent ce phénomène par le fait qu'une sélection s'est déjà opérée avant l'arrivée au collège.[40]

36 Astin (1975), Blouin et al. (1975), Duncan (1985), Falardeau et al. (1987), Inostroza et Pahri (1979), Lavoie (1987), Levesque et Sylvain (1982), Monnier (1973), Rouleau (1985), Roy et Laperrière (1981), Talbot (1987b), Turcotte et al. (1985), Vigneault et St-Louis (1987).

37 Rouleau (1985).

38 Barnabé (1979), Bélanger (1975), CEGIR inc. (1980), Charest (1980), Côté (1974), Hutmacher, Favre et Perrenoud ainsi que Prémont cités dans Plaisance (1985), Guyot (1985), Martineau (1974), Zamanzadeh (1975).

39 Charest (1982), Corbeil (1979), Gammond et Monnier (1974), Levesque et Sylvain (1982).

40 Blouin et al. (1975), Levesque et Sylvain (1982), Massot (ASOPE 1979) cité dans Lavoie (1987).

Il serait surprenant, cependant, que le facteur sociologique ne soit pas présent au collégial quand on sait l'importance qu'il a au secondaire et aussi comme facteur de "sélection" en vue des études universitaires. On peut au moins formuler l'hypothèse que le facteur sociologique jouera un rôle de plus en plus grand avec l'augmentation du taux de passage du secondaire au collégial et la "course à la clientèle" qui, au cours des dernières années, a amené au collégial des clientèles qu'on n'y retrouvait pas auparavant.

Il faut souhaiter que de nouvelles études soient effectuées pour voir plus clair dans ce domaine en se posant, entre autres questions, la suivante: "Dans quelle mesure la motivation pour les études et les aspirations scolaires des élèves au collégial sont-elles fonction de l'origine sociale des élèves?"

Si le facteur de l'origine sociale des élèves, en particulier chez ceux et celles qui connaissent des difficultés, se révélait significatif, cela pourrait conduire à des ajustements importants dans les stratégies à mettre en oeuvre pour assister les élèves dans leur cheminement vers la réussite scolaire, surtout dans un contexte social où l'accent est mis sur un accroissement du degré de scolarisation de la population.

## 5. LA SITUATION FINANCIERE DE L'ÉLÈVE ET L'EXERCICE D'UN EMPLOI

Lorsqu'on analyse les résultats de diverses études[41], il devient évident que les facteurs reliés à la situation financière de l'élève et à l'exercice d'un emploi jouent un rôle important dans le phénomène des échecs et des abandons, bien que les données recueillies par des chercheurs soient parfois contradictoires. Il faut tout au moins distinguer les besoins financiers réels des élèves des autres motifs qui les amènent à occuper un emploi.

### 5.1 Les difficultés financières

Il n'est pas facile de bien établir dans quelle mesure les difficultés financières réelles des élèves constituent un facteur d'échecs et d'abandons. Les raisons financières sont souvent invoquées par les élèves comme un des principaux motifs d'abandon des études collégiales. Cependant, le pourcentage de ceux qui disent qu'ils doivent travailler pour subvenir à leurs besoins varie beaucoup d'une étude à une autre et d'un milieu à un autre (de 10% à 50%).

Une enquête effectuée en 1986 par le Bureau de la statistique du Québec révèle que les parents de la moitié des élèves considérés comme résidents ne leur apportent aucune contribution financière.

Pour leur part, les éducatrices et les éducateurs consultés par le Conseil des collèges, lors de la tenue de tables rondes, évaluent que les difficultés financières réelles, apparentes ou appréhendées, ne constituent pas une cause fondamentale d'échecs et d'abandons pour un nombre significatif d'élèves. Plusieurs iront même jusqu'à dire que le pourcentage des élèves qui éprouvent des difficultés financières réelles est négligeable.

Qui dit vrai? Il faudra bien trouver les moyens d'apporter des réponses plus claires et plus fiables à ces questions si on veut ajuster les politiques d'aide aux besoins réels des élèves et éviter, dans toute la mesure du possible, que l'accessibilité aux études collégiales ne soit entravée par l'absence de moyens financiers adéquats.

### 5.2 Le travail rémunéré des élèves

Quel est le pourcentage d'élèves qui occupent un emploi rémunéré durant leurs études collégiales? Quelle place l'exercice de cet emploi tient-il dans l'occupation de leur temps? Quels impacts cela a-t-il sur les échecs et les abandons?

Bien qu'il faille traiter ces questions avec beaucoup de prudence et éviter les généralisations abusives, il est évident qu'un grand nombre d'élèves veulent gagner de l'argent même si le financement de leurs études n'est pas nécessairement en cause. Ils veulent ainsi accroître leur marge d'autonomie, participer à des activités de loisirs, pratiquer des sports, se procurer des biens de consommation et aussi, pour certains et certaines, acquérir une expérience de travail.

Selon l'enquête réalisée par le Bureau de la statistique du Québec en 1986, 70% des élèves du collégial occupent, au cours de l'année scolaire, un emploi qui leur rapporte, en moyenne, près de 1 700 $.

Plusieurs intervenants et intervenantes des collèges affirment que le travail rémunéré, assorti d'une bonne stratégie d'étude, n'affecte généralement pas le rendement scolaire. Souvent, les élèves qui occupent un emploi, comme ceux qui sont engagés dans des programmes de sport d'élite, sont plus motivés, mieux organisés et planifient mieux leurs différentes activités; dans l'ensemble, ils réussissent bien. Mais les quelques recherches menées dans des collèges québécois en arrivent à des résultats qui ne convergent pas. Toutefois, les opinions des uns et des autres semblent se rejoindre sur le fait qu'au-delà de vingt heures par semaine, le travail rémunéré constitue une entrave sérieuse à la poursuite d'études collégiales.[42]

D'autres études concluent que le fait de travailler est davantage associé à l'abandon des cours qu'à l'échec: les élèves laisseraient volontiers tomber les cours qui se donnent à des heures où il y a conflit avec leur horaire de travail à l'extérieur. Ainsi, un collège qui a replacé ailleurs dans la

41 Bureau de la statistique du Québec (1986), Duncan (1985), Gaumond et Monnier (1973), Inostroza et Fahri (1979), Monnier (1973), Roy et Boulet (1987).

42 Vigneault et al. (1987).

grille-horaire des cours qui étaient dispensés le jeudi après-midi a constaté une très sensible diminution de l'abandon de ces cours puisque, cela est bien connu, de nombreux élèves travaillent dans des commerces qui sont ouverts le jeudi soir.

Pour certains élèves, par ailleurs, l'option en faveur du travail rémunéré est dictée par des nécessités vitales: combler des besoins de base en l'absence du soutien financier des parents et en raison des carences du régime de prêts et de bourses.

D'autres jeunes sont plus stimulés par des buts immédiats, ont du mal à se fixer des objectifs à long terme, sont plus motivés par un travail concret et ressentent un besoin de gagner de l'argent même si le financement de leurs études n'est pas en cause.[43] Notre société qui valorise la consommation pousse un grand nombre de jeunes à valoriser l'emploi qui procure un revenu et à aménager leurs études en conséquence. Il y a aussi, bien sûr, des parents qui insistent pour que leurs jeunes trouvent les moyens de gagner l'argent qu'ils consacrent à leurs loisirs et même à certains besoins essentiels.

Des éducateurs de toutes catégories, en particulier des parents, et de simples citoyens en viennent par ailleurs à fustiger le travail rémunéré des élèves qu'ils considèrent comme une plaie. Pour eux, le système scolaire, pourtant financé par les deniers publics, ne fait pas assez d'efforts pour contrer ce phénomène et, en revanche, fait beaucoup d'efforts pour adapter son organisation scolaire en vue de tenir compte des exigences du travail rémunéré des élèves: adaptation de l'horaire des études, acceptation des abandons de cours pour accommoder les élèves qui travaillent à certaines heures, enseignantes et enseignants qui réduisent leurs exigences parce que, occupés à travailler, les étudiants ont moins d'heures à consacrer à leurs études.

On est donc placé ici devant une situation qui suscite les réactions les plus diverses. Une chose est sûre: le travail rémunéré des élèves est maintenant une réalité avec laquelle il faut composer et qui semble bien là pour demeurer.

43 Monnier (1973), Théberge (1976).

## 6. LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

Les enseignantes et les enseignants, cela va de soi, jouent un rôle primordial dans la réussite scolaire des élèves. Après les élèves eux-mêmes, ils sont sans doute les principaux agents de cette réussite. De même, sans vouloir leur faire porter un fardeau démesuré à l'égard du phénomène des échecs et des abandons et sans tenter d'établir un lien direct entre leur agir professionnel et certaines catégories d'échecs et d'abandons, il y a peu de risques à affirmer ici que les enseignantes et les enseignants y sont souvent pour quelque chose.

### 6.1 La préparation professionnelle

Dans l'ensemble, on trouve peu de personnes pour se plaindre des enseignantes et des enseignants au chapitre de la connaissance et de la maîtrise de la matière qu'ils enseignent. Les collèges, de l'avis des élèves et des gestionnaires de l'enseignement, disposent d'un personnel enseignant bien formé et compétent dans les diverses disciplines. Cela n'empêche cependant pas que des difficultés surviennent lorsque les enseignantes et les enseignants doivent se préparer à dispenser des programmes révisés qui exigent la remise à jour de certaines connaissances, la maîtrise de nouveaux équipements ou le développement de nouveaux contenus de cours. C'est alors qu'on constate de façon particulièrement vive les lacunes des politiques et des pratiques de perfectionnement.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ne sont pas que des spécialistes des contenus; ils doivent aussi être des communicateurs, des spécialistes des processus d'apprentissage, en un mot, des pédagogues. C'est sur cette dimension de l'acte professionnel des enseignantes et des enseignants que portent surtout les critiques. Des observateurs de la scène collégiale continuent de déplorer le fait qu'un trop grand nombre d'enseignants et d'enseignantes n'ont pas de formation pédagogique suffisante et n'ont pas le souci de s'en donner une. Ils ne sont donc pas toujours en mesure d'ajuster leurs méthodes d'enseignement à la clientèle de leurs classes et de tenir compte des mécanismes d'apprentissage avec lesquels leurs élèves seraient le plus à l'aise.

D'ailleurs, cela ne facilite pas la tâche des élèves, en particulier de ceux et de celles qui ont des difficultés d'apprentissage, qui n'ont pas un attrait particulier pour la matière enseignée ou dont la motivation générale pour les études n'est pas très forte. Des élèves en viennent ainsi, après en avoir discuté avec leurs camarades, à abandonner un cours donné par un enseignant ou une enseignante dans l'espoir de se retrouver, au trimestre suivant, dans la classe d'un autre enseignant dont on leur dit qu'il "fait mieux passer" sa matière.

L'enseignante et l'enseignant sont aussi des évaluateurs, et c'est sur le verdict qu'ils posent à l'égard du rendement des élèves que repose la réussite ou l'échec d'un cours. De l'avis d'un certain nombre d'observateurs de la scène collégiale, on rencontre des déficiences marquées dans la formation des enseignantes et des enseignants en matière d'évaluation. De façon particulière, ces observateurs affirment qu'une évaluation formative bien faite pourrait concourir efficacement à diminuer le nombre d'échecs et d'abandons.

### 6.2 La présence auprès des élèves

Les enseignantes et les enseignants - cela est de plus en plus évident - sont très sensibilisés au phénomène des échecs et des abandons et à leurs impacts sur les élèves et sur l'organisation de l'enseignement. Cependant, pour diverses raisons, beaucoup d'entre eux adoptent une attitude attentiste ou défaitiste à l'égard de ce phénomène. Ils évoquent volontiers que les défauts du système collégial et le peu de moyens dont ils disposent pour intervenir auprès des élèves les font se sentir impuissants, les confinent souvent à un rôle de simples observateurs.

Ils notent d'abord que le mode de constitution des groupes d'élèves amène dans leur classe des groupes très hétérogènes aux plans de la motivation et de la préparation scolaire antérieure. S'ils situent leurs exigences à un niveau trop élevé, ils découragent les moins forts qui finissent par abandonner le cours devant la perspective d'un échec. Si, au contraire, ils réduisent leurs exigences, ce sont les plus forts qui, par manque d'intérêt, finissent par abandonner. Et en visant une sorte de

"juste milieu", ils finissent par n'atteindre personne! Dans un tel contexte, des enseignantes et des enseignants disent qu'ils en viennent à avoir hâte qu'arrive la date limite de l'abandon de cours pour se retrouver enfin face à un groupe réduit, souvent plus homogène, avec lequel ils pourront enfin travailler plus efficacement.

Un fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants soulignent aussi que leur charge est devenue trop lourde; ils rencontrent trop de groupes et ceux-ci comptent un trop grand nombre d'élèves. Dans de telles conditions, les enseignants n'ont plus la chance d'assez bien connaître leurs élèves pour déceler à temps les faiblesses ou les retards qui conduiront des élèves à l'échec et à l'abandon.

Il en va de même pour la présence auprès des élèves en dehors des heures de cours. Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants disent que les caprices des horaires - le leur et ceux des élèves - rendent fort difficiles les rencontres avec les élèves en dehors des heures de cours. Cette complexité des horaires jumelée au trop grand nombre d'élèves qui fréquentent leurs cours et, souvent, à l'absence de locaux adéquats et disponibles pour recevoir les élèves, tout cela fait qu'il n'est pas rare de rencontrer un enseignant ou une enseignante qui, en dehors des heures de cours, n'a aucun contact avec la majorité de ses élèves au cours d'un trimestre. Aussi peu encadrés et soutenus, un certain nombre d'élèves deviennent des candidats aux échecs et aux abandons.

Dans son rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[44], le Conseil faisait état de "l'isolement réducteur" dans lequel sont enfermés les enseignantes et les enseignants: isolement dans leur propre département, rapports réduits avec les administrateurs et avec des collègues des autres départements, etc. Un tel isolement n'est certes pas de nature à aider l'enseignante et l'enseignant à s'intéresser au vécu et au dossier scolaire global des élèves à qui il enseigne ni à agir d'une façon intégrée auprès d'eux.

On est décidément loin du système de tutorat que proposait le Rapport Parent!

44 Conseil des collèges (1987).

# 7. LE MILIEU COLLÉGIAL

Plusieurs études, portant surtout sur les collèges américains, insistent sur l'importance du sentiment d'appartenance à l'établissement et sur le rôle considérable que peuvent jouer à cet égard les activités extra-scolaires. Ce facteur a été peu étudié dans le système collégial québécois.

## 7.1 La taille des collèges et la durée des études

Dès que le Rapport Parent eut mis de l'avant la création des "instituts", de nombreuses voix se sont élevées pour faire valoir que la taille des collèges proposés et la durée prévue des études allaient avoir un impact négatif sur les élèves en rendant très difficile la création d'un "milieu de vie" favorable aux études.

Ces craintes, jugées alarmistes au départ et logées à l'enseigne de la nostalgie des collèges classiques, devaient rapidement se révéler fondées, d'autant plus qu'elles se sont conjuguées à une évolution fulgurante des valeurs sociales et des habitudes de vie des jeunes.

Aujourd'hui, des études récentes[45] et des témoignages de nombreux éducateurs le montrent, la taille de l'établissement influence la vie et le rendement général de l'élève. Les collèges plus petits favoriseraient l'épanouissement des jeunes, leur sentiment d'appartenance et le développement de la personnalité.

La durée du temps de séjour au collège est aussi un facteur important. Pour les élèves du général qui terminent leurs études au terme des deux années réglementaires, les études collégiales constituent un court intermède: nouveaux la première année, ils sont déjà finissants la deuxième!

Ils n'ont donc pas le temps de développer leur sens d'appartenance au collège. Ce phénomène est moins marqué à l'enseignement professionnel où chaque programme est réparti sur trois ans et où le programme constitue, davantage qu'au secteur général, un lieu d'appartenance.

## 7.2 Les contacts humains

Diverses études[46] montrent que la fréquence des contacts informels entre les élèves et leurs enseignantes et enseignants, à l'extérieur de la classe, est reliée à la persévérance scolaire. Or, dans les collèges, il n'est pas rare de rencontrer des élèves, des éducateurs et des éducatrices de toutes catégories qui identifient l'absence ou la trop faible présence de ces contacts pour expliquer le désarroi de nombreux élèves, des cheminements erratiques, des abandons non justifiés et des échecs qui ont peu à voir avec les capacités et les habiletés des élèves. Encore ici, il s'agit d'un phénomène qui serait beaucoup plus marqué à l'enseignement général qu'à l'enseignement professionnel.

Il en va de même pour les contacts humains entre les élèves qui trouvent difficile de créer et de maintenir un cercle d'amis au collège. Encore ici, les causes de cet état de fait sont multiples et variées: brièveté du passage au collège; regroupements aléatoires des élèves dans les cours; cheminements scolaires individualisés; éclatement des lieux d'éducation qui fait que le collège n'est souvent plus le principal lieu de regroupement des jeunes; absence ou faible attrait des activités sociales et culturelles.

## 7.3 La qualité de vie

Le collège comme milieu de vie déçoit beaucoup d'élèves qui n'y trouvent pas une ambiance, un milieu où il fait bon vivre.

Milieu anonyme où il est difficile de faire sa place, milieu peu stimulant et peu valorisant, le collège est jugé sévèrement tant par les élèves que par les éducateurs et les éducatrices. L'insatisfaction face à la qualité de vie au collège devient, pour plusieurs, une raison d'abandonner les études.

45 Préchette (1987), St-Louis et Vigneault (1987).

46 Bélanger (1975), Bigras et al. (1987), Lavoie (1987) citant divers auteurs, Roy et Laperrière (1981).

Tous ne sont cependant pas prêts à jeter la pierre au collège ou à considérer les lacunes du milieu collégial comme un phénomène isolé. Pour plusieurs, le collège n'est que le reflet de la société utilitariste où les valeurs culturelles sont en constant recul. Ainsi, le collège ne peut pas, à lui seul, créer un climat et se donner une organisation de la vie extra-scolaire à laquelle les élèves ne s'intéressent pas assez pour en assurer la vitalité. De l'avis de nombreux éducateurs et éducatrices, la plupart des élèves ne considèrent le collège que comme une "boîte à cours" où ils se rendent à heures fixes pour participer à des activités scolaires minimales et essentielles à l'obtention d'un diplôme.

S'il devient quasiment utopique de vouloir faire des collèges un milieu de vie où les élèves voudront passer le plus clair de leur temps, il n'en reste pas moins que des efforts nouveaux doivent être déployés pour que les élèves profitent au maximum de leurs années au collège.

A cet effet, du moins pour les élèves qui risquent de rencontrer des difficultés et pour ceux qui en rencontrent réellement, des intervenantes et des intervenants des collèges mettent de l'avant un certain nombre de solutions ou de pistes qui mériteraient d'être explorées et expérimentées de façon plus systématique. Parmi celles qui reviennent le plus souvent, on rencontre: la constitution de groupes stables dans certaines matières (mathématiques, français, sciences), au moins en première année; la diminution du nombre de groupes d'élèves auxquels un enseignant ou une enseignante doit donner des cours; la participation obligatoire des élèves à des ateliers consacrés à l'apprentissage dans certaines matières (ex.: le français) ou à l'initiation aux méthodes de travail; l'utilisation d'élèves plus doués pour remplir des fonctions de parrains ou de marraines à l'endroit des nouveaux élèves ou des fonctions de tuteurs dans certaines matières.

Au total, de nombreux éducateurs et éducatrices croient qu'il est possible de recréer des conditions de vie et d'études qui rendront le milieu scolaire plus attrayant et stimulant, ce qui, à leurs yeux, devrait avoir un impact significatif à moyen terme sur la persévérance dans les études et sur la réussite des élèves. A cet effet, on évoque la nécessité de recréer des unités d'appartenance au sein du collège, des lieux où l'élève pourrait quitter l'anonymat de la masse pour se retrouver dans un groupe où il lui serait possible de tisser des liens plus solides et qui rendraient plus intéressant et plus stimulant son passage au collège.

## 8. D'AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS AUX ÉCHECS ET AUX ABANDONS

En plus des sept principales catégories de facteurs identifiées dans les pages qui précèdent, il existe d'autres variables qui, à des degrés divers, sont associées au phénomène des échecs et des abandons. En voici un aperçu.

### 8.1 Les causes reliées à l'élève lui-même

- ***Maturation et aptitudes intellectuelles***

Si, de façon générale, les aptitudes et le quotient intellectuels ne semblent pas avoir de corrélation directe avec le rendement scolaire au collégial, un manque réel d'aptitudes intellectuelles peut expliquer un certain nombre d'échecs. Plusieurs élèves qui ne réussissent pas la moitié de leurs cours présenteraient des faiblesses généralisées d'ordre intellectuel. On ne peut s'empêcher de penser et de constater que certains élèves ont plus de facilité que d'autres à apprendre et sont plus stimulés par des défis intellectuels; de tels facteurs jouent un rôle important dans la réussite scolaire.

Des chercheurs[47] soulignent que le sentiment de contrôle de sa propre destinée constitue l'attitude la plus importante pour la réussite scolaire et détermine l'effort consenti. D'autres signalent qu'une des difficultés majeures des nouveaux étudiants résiderait dans leur manque d'habileté à suivre un raisonnement, à se donner une logique de réflexion, à formuler, de façon claire, cohérente et soutenue, ce qu'ils pensent à propos d'un sujet.[48] La plupart des élèves ne maîtriseraient pas encore la pensée hypothético-déductive.

Les élèves qui connaissent de graves difficultés au collégial ont des problèmes liés à la maturation psychologique (perception positive de soi, confiance en soi, capacité d'affirmation et de communication) et à la maturité intellectuelle (capacité de s'organiser, de se donner une méthode de travail).

- ***Sexe de l'élève***

Les filles abandonnent moins que les garçons et réussissent mieux. Elles se différencieraient des garçons par leur besoin d'exploration intellectuelle et par la priorité qu'elles donnent aux études. Elles auraient aussi, généralement, une capacité verbale plus développée (utilisation du vocabulaire, compréhension de textes, etc.). Les filles du collégial lisent aussi plus de livres et utilisent davantage la stratégie d'entraide au lieu de persister seules devant un problème.

Les filles donnent plus souvent comme raisons de l'échec de leurs études le manque de confiance en soi, la concurrence trop forte entre élèves et des problèmes de santé. Elles disent, plus souvent que les garçons, accorder de l'importance aux études et y consacrer beaucoup de temps.

Les garçons, pour expliquer leur échec, mentionnent plus souvent le manque d'intérêt, d'engagement dans les études, de concentration, de buts et de discipline. Ils soulignent aussi les retards, le temps consacré à d'autres activités (emploi, sports, activités para-scolaires), la mauvaise organisation de leurs activités scolaires et leurs méthodes de travail déficientes.

- ***Problèmes de nature psycho-motrice ou neuro-physiologique***

Les quelques témoignages recueillis ne permettent pas de bien saisir l'ampleur de ces problèmes dans les collèges et de voir dans quelle mesure on y retrouve des élèves qui ont réussi à vivre avec leur handicap et à s'intégrer plus ou moins harmonieusement aux études collégiales. De même, on ne sait pratiquement rien des impacts des problèmes de cette nature sur la réussite, les échecs et les abandons. Il faut donc encourager la réalisation d'études et de recherches en ces matières.

### 8.2 Les causes reliées au système d'enseignement et aux études collégiales

Plusieurs éléments qui logent dans cette catégorie ont déjà été étudiés dans les pages qui précèdent (choc du passage du secondaire au collégial, orga-

47 Vigneault et St-Louis (1987).

48 Lavoie (1987) citant divers auteurs, Turcotte et al. (1985).

nisation des études, milieu collégial). Quelques autres éléments méritent d'être soulignés même si leur impact sur les échecs et les abandons ne fait pas l'unanimité et est difficilement mesurable.

- ***Relativité des connaissances***

Dans une étude réalisée au Collège Montmorency[49], les auteurs observent que plusieurs élèves ont de la difficulté à accepter "la relativité des connaissances et des informations recherchées". Cette observation paraît particulièrement intéressante dans le cas des élèves qui ont des difficultés scolaires. On peut penser, en effet, que ceux et celles qui ont déjà de la difficulté à saisir les notions de base de la matière sont particulièrement dérangés par le fait d'obtenir des informations toutes nuancées, ce qui est de plus en plus le cas - et cela est normal - à mesure qu'on progresse dans les études postsecondaires.

- ***Exigences d'admission à l'université***

L'enseignement universitaire a modifié plusieurs de ses exigences d'admission, ce qui entraîne, à rebours, des problèmes au collégial. Ainsi, l'utilisation de la cote "Z"[50] lors de l'analyse des demandes d'admission incite plusieurs élèves à abandonner des cours, même avec de bonnes perspectives de réussite, dans le simple but de pouvoir obtenir, au trimestre suivant, une note supérieure qui pourra leur permettre d'être admis dans une faculté universitaire où les admissions sont contingentées. Comme les abandons de cours ne sont pas pris en compte - du moins pas d'une manière officielle et systématique - dans le calcul de la cote "Z", ce phénomène tend à se répandre.

De plus, les modifications aux seuils d'admission rendent le diplôme d'études collégiales beaucoup moins attrayant pour les élèves qui n'envisagent de poursuivre des études universitaires qu'à moyen ou à long terme. En effet, ceux-ci peuvent se permettre d'aller jusqu'à abandonner leurs études collégiales en sachant que, le moment venu, des cours compensateurs leur ouvriront les portes de l'université.

Ces quelques constatations lèvent le voile sur l'arrimage entre les deux ordres d'enseignement: le collégial et l'universitaire. Dans la lignée des travaux récents du Conseil supérieur de l'éducation[51] et du Conseil des universités[52], le Conseil des collèges entend revenir sur cette question.

### 8.3 La conjoncture économique

La conjoncture économique a un impact sur la fréquentation scolaire au collégial et sur le taux d'abandon des études. En période où la conjoncture économique et la situation de l'emploi sont difficiles, plusieurs jeunes ont tendance à s'inscrire au collégial et à poursuivre leurs études même s'ils n'en ont ni le goût ni les aptitudes réelles. En revanche, les élèves de cette même catégorie ne s'inscrivent pas au collégial, ou abandonnent facilement leurs études collégiales, lorsque la conjoncture économique et les perspectives d'emploi sont meilleures.

On note aussi que, quelle que soit la conjoncture économique, de nombreux élèves, surtout au secteur professionnel, interrompent leurs études pour accepter le premier emploi un tant soit peu satisfaisant qui leur est offert et pour ne pas risquer de se retrouver en chômage à la fin de leurs études collégiales.

### 8.4 Le milieu social et la famille

Il n'est pas facile d'établir dans quelle mesure le milieu social et la famille constituent des facteurs importants de la réussite, de l'échec et de l'abandon scolaires. On en a dit un mot dans les pages qui précèdent en parlant de la motivation des élèves pour les études. Il en va de même pour l'influence sur l'élève de son réseau d'amis.

Cependant, des intervenantes et des intervenants sont d'avis que le milieu familial a une influence réelle sur la persévérance scolaire et sur la réussite des études. Ils notent, entre autres choses, que l'élève qui vit dans une famille où les valeurs culturelles et la vie intellectuelle tiennent une place importante sont mieux soutenus dans les efforts qu'ils consacrent à leurs études. Ce soutien prend diverses formes, de la présence

49 Vigneault et St-Louis (1987).

50 La cote "Z" est un indicateur de la position de l'élève par rapport au groupe dans lequel il se trouve.

51 Conseil supérieur de l'éducation (1988).

52 Travaux sur le premier cycle universitaire.

d'ouvrages de référence à la maison en passant par le climat général et les échanges sur des sujets qui alimentent la réflexion de l'élève. Vivant dans un tel milieu, l'élève développe un intérêt pour des objectifs à plus long terme et, dans de nombreux cas, il épouse les aspirations que sa famille met de l'avant. Soucieux de tenir sa place dans un tel milieu, l'élève en viendrait même, de façon consciente ou inconsciente, à considérer l'échec et l'abandon comme une trahison à l'égard de ses proches, comme un bris de la solidarité avec les siens et du sentiment d'appartenance à une cellule à laquelle il tient fondamentalement.

## CONCLUSION

L'analyse des facteurs reliés à la réussite scolaire et des diverses variables qu'il faut considérer en étudiant le phénomène des échecs et des abandons ne permettent pas de conclure en un tournemain.

Un nombre impressionnant d'analystes de ce phénomène soulignent la complexité de ce qu'on pourrait appeler le "syndrome de l'échec et de l'abandon". De l'analyse qui précède, le Conseil des collèges retient d'abord que:

- la réussite, l'échec ou l'abandon ne s'expliquent pratiquement jamais par un seul et unique facteur;
- les facteurs explicatifs sont très divers et varient d'un individu à un autre;
- ces facteurs sont interreliés et s'influencent mutuellement;
- la nature de cette interaction varie aussi d'un individu à un autre.

Les considérations présentées dans les pages qui précèdent permettent, bien sûr, de dégager ce qu'on peut considérer comme étant les facteurs les plus importants et les plus significatifs. Cela ne signifie aucunement que ce sont là les seuls facteurs en cause. En effet, il est vraisemblable que d'autres facteurs jouent un certain rôle, de même que toutes sortes d'éléments de la personnalité de l'élève, de ses expériences antérieures et des événements de la vie courante. Or, ces faits ne sont pas toujours observables et, de toute manière, le collège n'a guère de prise sur de tels éléments.

Plusieurs études donnent à penser que les divers facteurs d'échecs et d'abandons s'enchaînent et forment des cercles vicieux où l'échec engendre l'échec alors que la réussite ouvre la voie à d'autres réussites. Il est intéressant de placer dans cette perspective les observations selon lesquelles l'adaptation au milieu collégial se fait difficilement pour l'élève en difficulté d'apprentissage, ou que ce sont les plus démunis, ceux qui sont issus des milieux défavorisés à divers points de vue, qui sont les plus affectés par le mauvais arrimage entre les ordres d'enseignement.

Répétons que les collèges n'ont ni la mission ni les moyens d'agir sur plusieurs des facteurs analysés; il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'ils puissent régler tous les problèmes. Cependant, il leur est possible d'améliorer sensiblement la situation de tous les élèves, et en particulier de ceux et de celles qui connaissent des difficultés, en se donnant des orientations et en prenant un certain nombre de mesures qui sont à leur portée. C'est ce à quoi s'attardera la quatrième partie de ce rapport.

Troisième partie

# LES CONSÉQUENCES DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES

Au cours des dernières années, le milieu collégial, dans son ensemble, a vu naître une importante mobilisation à l'égard du phénomène de la réussite, des échecs et des abandons scolaires. Cette mobilisation s'est traduite, entre autres choses, par la réalisation de nombreuses études et la compilation de statistiques de plus en plus précises.

Assez curieusement cependant, les documents et les rapports disponibles traitent fort peu des conséquences de ce phénomène. De même, lorsqu'on réunit des éducateurs et des éducatrices de toutes catégories pour discuter de la réussite, des échecs et des abandons, les rencontres se déroulent rondement aussi longtemps qu'il est question des perceptions sur l'ampleur du phénomène, sur ses causes et sur les moyens à prendre pour y apporter des solutions. Les échanges deviennent moins faciles, moins riches et moins productifs lorsqu'on arrive à l'identification et à l'analyse des conséquences.

La réussite ayant des conséquences évidentes, cette partie ne traitera donc que des conséquences des échecs et des abandons.

## 1. LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE

Lorsqu'on analyse les conséquences qu'ont, pour l'élève, les échecs et les abandons scolaires, on est spontanément tenté de dresser la liste des conséquences négatives. Or, quand on considère que les études collégiales ont, entre autres choses, pour objectif d'offrir aux élèves une phase d'exploration en vue de leur permettre de raffermir ou de modifier leur orientation, il ne faut pas exclure la possibilité que certains échecs et abandons - qu'il s'agisse d'un cours, d'un programme, voire des études - aient des conséquences positives. D'ailleurs, les résultats de certaines études[53] confirment que l'échec et l'abandon ont parfois des aspects positifs pour l'élève.

Échouer à un cours ou l'abandonner parce qu'ils constatent qu'ils s'orientent vers un échec constitue pour certains élèves - surtout s'ils ont consacré à ce cours des énergies suffisantes - une réponse claire à des questions qu'ils s'étaient posées au départ sur leurs intérêts, leurs aptitudes ou leurs habiletés dans la matière concernée. L'échec ou l'abandon devient alors un élément déclencheur qui les conduira à des choix plus judicieux.

Abandonner les études collégiales, à la suite d'échecs répétés, peut conduire certains autres élèves à des choix plus réalistes, à une orientation professionnelle plus conforme à leurs aptitudes et donc à leur enlever un stress qui, tout au long de leurs études collégiales, était devenu un poids qu'ils avaient de la difficulté à supporter et qui leur rendait la vie fort désagréable.

On connaît cependant peu de choses des effets positifs des échecs et des abandons scolaires puisque peu d'études et d'analyses leur ont été consacrées ou en témoignent. Ce sont les conséquences négatives qui retiennent surtout l'attention des chercheurs de même que celle des éducatrices et des éducateurs qui observent la scène collégiale.

### 1.1 Échouer à un cours ou l'abandonner

A première vue, on pourrait penser que le fait de connaître un échec dans un cours ou de l'abandonner n'a pas de conséquences particulières autres que celles d'obliger l'élève à reprendre ce cours. La réalité n'est souvent pas si simple. Plusieurs facteurs pris isolément ou en situation d'interaction peuvent jouer pour générer des conséquences plus ou moins graves.

Il faut d'abord prendre en compte la nature du cours lui-même (obligatoire, complémentaire, de concentration ou de spécialisation). Sur le plan de l'organisation des études, la reprise, au trimestre suivant, d'un cours obligatoire ou complémentaire ne pose habituellement pas de difficulté particulière. Au besoin, sans être pénalisé dans son cheminement, l'élève pourra même choisir un autre cours complémentaire, qui lui est plus accessible ou qu'il a plus de chance de réussir. Il en va souvent autrement dans le cas d'un certain nombre de cours de concentration ou de spécialisation, et même de certains cours obligatoires, qui sont préalables les uns aux autres ou qui s'inscrivent dans une séquence bien définie. Au secteur professionnel, en particulier, certains cours ne sont pas offerts tous les trimestres, surtout dans les collèges à faible population scolaire. Ainsi, avoir à reprendre un cours qui tombe dans ces catégories peut perturber assez sérieusement le plan d'études d'un élève.

Il faut aussi considérer les attitudes ou le comportement général de l'élève à l'égard de ses études et des cours auxquels il est inscrit. Par exemple, pour l'élève qui n'a pas encore choisi clairement son orientation ou qui, pour diverses raisons, ne s'est pas fixé une échéance précise pour terminer ses études collégiales, le fait d'avoir à reprendre un cours présentera à court terme des conséquences somme toute négligeables. Les choses se présentent autrement pour celui pour qui, psychologiquement, socialement ou financièrement, la réussite de chaque cours se présente comme une sorte d'exigence ou d'objectif très fortement défini et senti.

Dans une tout autre perspective, l'abandon d'un cours peut avoir des conséquences sur un ou des camarades de cours. En effet, le travail en laboratoire dans certains cours (en chimie, par exemple) se fait souvent par équipe de deux élèves. Ainsi, lorsqu'un équipier abandonne, l'autre doit continuer le travail seul et, la semaine

53 Astin (1975), Bélanger (1985), Charest (1980), Duncan (1985), Vigneault et St-Louis (1987).

suivante, il doit former équipe avec un autre élève tout en espérant ne pas avoir à changer à nouveau. L'organisation de la classe est souvent chambardée de cette façon plusieurs fois entre le début et le milieu du trimestre (date limite des abandons). Ainsi, plus l'abandon devient une chose banale et courante, plus les élèves qui mettent les efforts pour continuer peuvent être pénalisés.

### 1.2 Échouer à plusieurs cours ou les abandonner

Le fait d'échouer à plusieurs cours ou de les abandonner pendant un trimestre ou une année peut avoir des conséquences très fâcheuses ou très graves pour bon nombre d'élèves.

Les échecs et les "vrais abandons"- ceux qui ont pour but de prévenir un échec certain - se traduisent souvent par une baisse de l'estime de soi[54], accompagnée d'une détresse mentale ou de traumatismes qui ont de l'influence sur l'ensemble des autres activités de l'élève. Celui-ci se sentira dévalorisé, particulièrement s'il poursuit des objectifs précis; dans certains cas, il développe une carapace, une certaine forme de "je m'en foutisme" qui lui permettra de traverser cette épreuve sans trop de heurts apparents. Ce mécanisme de défense rendra inapparentes des conséquences qui peuvent être très importantes et se manifester, avec plus d'acuité, à moyen ou à long terme.

On sait aussi que l'élève en difficulté manque souvent de confiance en lui et en ses possibilités de réussir; les échecs viennent confirmer ses craintes et renforcer son sentiment d'insécurité face aux études. Et alors, les échecs engendrent d'autres échecs qui risquent de mener à l'abandon des études. Il va de soi que les échecs ou les abandons multiples ont pour effets de perturber sérieusement le plan d'études de l'élève et de retarder son entrée sur le marché du travail, ce qui, dans de nombreux cas, a de graves conséquences sur le plan financier.

Il faut aussi noter que l'élève qui, durant un trimestre, ne réussit pas au moins la moitié de ses cours ne peut être ré-admis que sous condition au trimestre suivant en vertu de l'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

### 1.3 Changer de programme

On l'a vu plus haut, les études collégiales sont organisées de façon telle que l'élève puisse y cheminer en précisant son orientation à la suite d'une certaine période d'observation, d'essais et d'erreurs. De même, dans la partie consacrée aux causes des échecs et des abandons, on a souligné que l'élève, au sortir du secondaire, ne possède pas toujours l'information nécessaire pour faire le choix éclairé d'un programme d'études collégiales. Il est donc tout à fait normal qu'un certain nombre d'élèves changent de programme au cours de leurs études collégiales. Cela entraîne cependant des conséquences pour l'élève lui-même.

La principale conséquence, cela va de soi, c'est l'allongement du temps des études. Selon le moment où se présente ce changement dans le cheminement de l'élève, c'est généralement un ou deux trimestres additionnels qu'il devra prendre pour terminer ses études. Si ce changement d'orientation survient à la suite d'un certain nombre d'échecs et d'abandons, les conséquences pour l'élève peuvent aussi être fort importantes. D'une part, le fait de ne pas avoir réussi dans son programme initial peut affecter sérieusement sa motivation envers les études et le prédisposer en quelque sorte à d'autres échecs dans son nouveau programme. D'autre part, la confiance de l'élève dans ses propres possibilités de réussir des études collégiales peut être à ce point affectée qu'il n'est plus dans des dispositions qui lui permettront de mettre toutes les chances de son côté.

Enfin, la réorientation entraîne des inconvénients de divers ordres qui sont parfois lourdement ressentis par l'élève: difficultés financières, considération de ses proches, nécessité de se bâtir un nouveau cercle d'amis, etc.

### 1.4 Abandonner les études collégiales

L'abandon des études peut revêtir un caractère volontaire. Dans ce cas, l'élève aura acquis au collégial les connaissances et les habiletés qu'il juge suffisantes. Souvent, d'ailleurs, ce même élève ne sera pas arrivé au collégial en poursuivant l'objectif d'en ressortir avec un diplôme. Il y était plutôt entré avec l'intention d'aller chercher certains éléments de la formation collégiale qui, selon lui, seraient de nature à compléter adéquatement sa formation antérieure et à lui permettre de réaliser ses ambitions professionnelles.

54 Blouin (1987), Vigneault et St-Louis (1987).

Par contre, les échecs et les abandons conduisent bon nombre d'élèves à abandonner leurs études collégiales, donc à se priver de l'outil souvent fort important que constitue le diplôme d'études collégiales. Celui qui poursuivait des études au secteur général voit ainsi se fermer, pour un certain temps du moins, l'accès à l'université. Dans d'autres cas, même s'il réussit à entreprendre des études universitaires, quelques années plus tard, les portes de certaines facultés lui resteront fermées. Pour cet autre élève qui se destinait à des fonctions de technicienne ou de technicien, l'absence de diplôme d'études collégiales risque d'avoir des répercussions sur ses possibilités de carrière; un jour ou l'autre, sa progression professionnelle sera probablement ralentie. Et s'il décide de poursuivre plus tard ses études collégiales en vue d'obtenir son diplôme, il lui sera souvent difficile de faire reconnaître ses acquis extrascolaires.

Bref, si les effets psychologiques de l'abandon des études n'ont pas fait l'objet de beaucoup de recherches et s'il reste difficile de les évaluer, on peut au moins imaginer qu'un certain nombre d'élèves qui abandonnent les études connaissent une diminution de l'estime de soi, des sentiments de faillite personnelle, une perte de confiance en leurs possibilités. D'autres développent des sentiments de rancune ou de rancoeur à l'égard du système d'éducation et du collège et reprochent à ce dernier de ne pas avoir pris les moyens nécessaires pour leur permettre de réussir leurs études.

## 2. LES CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ET POUR LE COLLÈGE

Encore ici, il y a des gens pour soutenir, à partir de divers angles d'analyse de la réalité, que les échecs et les abandons ont des avantages plutôt positifs pour le système d'éducation et pour les collèges.

C'est ainsi que les uns soutiennent qu'un certain taux d'échecs et d'abandons constitue en quelque sorte un témoignage de la qualité et des exigences des études collégiales. En effet, si tous les élèves réussissaient, la crédibilité même du système collégial serait fortement mise en cause et les diplômés en subiraient les conséquences. On ne manque d'ailleurs pas de signaler que, dans un passé récent, voire encore aujourd'hui, des établissements ont tiré leur réputation d'excellence de la qualité de leurs finissants et du nombre réduit d'élèves qui en sortaient avec un diplôme. Il va sans dire que cette approche qualifiée d'élitiste est par ailleurs rejetée, étant non conforme à la mission des cégeps.

Des chercheurs soulignent que la scolarité est utilisée par la société comme un critère de sélection et que cette dernière s'opère en grande partie par l'échec, par l'orientation vers des filières valorisées et vers les établissements les mieux cotés. Donc, en réalité, l'échec joue un rôle essentiel dans le système scolaire ou dans l'utilisation qu'on en fait; c'est pourquoi il est, à toutes fins utiles, impossible d'éliminer ce phénomène, même s'il faut le combattre comme la maladie.[55]

Certains, sans doute dans un esprit utilitariste qu'on pourrait qualifier de mauvais aloi ou imprégné d'un certain cynisme, affirment que l'impact des échecs et des abandons sur la rétention de la clientèle contribue à maintenir le niveau de financement des établissements, à sauvegarder des emplois dans les collèges et à alléger les groupes-classe que les règles de gestion de l'enseignement et les conventions collectives ont fortement alourdis.

Notons, par ailleurs, que la prise de conscience du phénomène a aussi donné naissance à un intérêt renouvelé envers la didactique et la pédagogie. On s'interroge davantage sur le projet de formation auquel doit répondre le collégial. La réflexion autour de la formation fondamentale qui s'est amorcée dans les établissements traduit cette importante préoccupation des collèges à l'égard du sens de leur mission. On verra sans doute poindre de cette démarche des pistes de solution originales et constructives.

Le revers de la médaille fait voir que les échecs et les abandons ont des conséquences négatives évidentes.

### 2.1 La crédibilité du système

Tout d'abord, le phénomène des échecs et des abandons affecte la crédibilité du système. L'abandon des études par un grand nombre d'élèves peut en effet être considéré comme un indice d'une mauvaise adaptation du système scolaire[56] et de son incapacité à retenir les élèves et à les préparer adéquatement à la poursuite de leurs études ou à une vie professionnelle souhaitée.

Avec un taux d'abandon des études qui se situe autour de 25%, l'école primaire et secondaire est parfois accusée d'être inadaptée aux besoins des jeunes. Quel reproche ne ferait-on pas alors à l'enseignement collégial où le taux d'abandon des études se situe entre 30% et 40%? Comme on l'a vu plus haut, certains établissements scolaires peuvent tirer une réputation d'excellence et une renommée certaine du fait qu'il est difficile d'y accéder et d'y réussir. Ce ne peut guère être le cas du système collégial québécois - surtout pas du réseau public - qui a reçu la mission de contribuer à hausser le taux et le niveau de scolarisation des Québécoises et des Québécois. L'excellence de ce système devrait plutôt se manifester par un taux de diplômation élevé combiné à un bon niveau de formation.

En somme, de forts taux d'échecs et d'abandons soulèvent des interrogations sur l'efficacité du système d'enseignement collégial et affectent sa nécessaire crédibilité. Il ne faut cependant pas exagérer en cette matière. En effet, alors même qu'on met l'accent sur la plus grande accessibilité

55 Prost dans Plaisance (1985).

56 Bigras et al. (1985), Charest (1980), Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1975).

possible aux études collégiales, faut-il se surprendre que des élèves viennent y tenter leur chance même s'ils n'ont pas, au départ, l'ambition de se rendre jusqu'au diplôme? De même, quand on reconnaît comme une composante essentielle de cet ordre d'enseignement la possibilité pour les élèves de se réorienter en raffermissant leurs choix, faut-il se surprendre qu'ils abandonnent des cours?

### 2.2 La motivation des éducatrices et des éducateurs

Plusieurs personnes font observer que la prise de conscience du phénomène et de son ampleur a fait apparaître, chez les enseignants et les enseignantes, un sentiment de culpabilité et d'impuissance. Dépourvus de moyens adéquats pour venir en aide aux élèves et pour agir efficacement sur leur motivation, ils subissent une pression constante. Ils se sentent démunis face au problème et envisagent avec peu d'optimisme leurs chances de contribuer significativement à une meilleure réussite scolaire de leurs élèves. Ils voient alors s'éloigner d'eux un des éléments les plus gratifiants de leur profession.

Ce sentiment d'impuissance et de culpabilité est largement partagé par le personnel professionnel non enseignant. Les commentaires souvent entendus visent à dénoncer l'insuffisance chronique de ressources professionnelles pour venir en aide aux élèves, ressources qui se sont effritées au rythme des compressions budgétaires de la dernière décennie. Ce personnel, en particulier les aides pédagogiques individuels, est débordé.

Tous ces éléments ont un effet démobilisateur, tant chez les enseignants et les enseignantes que chez les autres catégories de personnel des collèges. En bout de compte, c'est l'élève qui paie la note.

Tout reproche que le public peut faire à l'égard du système risque de rejaillir sur le personnel. A tort ou à raison, le public envie souvent aux professeurs leurs conditions de travail; si, en plus, il perçoit leur travail comme inefficace, des effets très négatifs sur la motivation des enseignantes et des enseignants et sur celle des élèves peuvent en résulter. Dans son rapport 1987-1988 intitulé *Enseigner aujourd'hui au collégial*, le Conseil des collèges a déjà fait état de la perplexité et de la démobilisation d'un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes. Les données sur lesquelles se fondait alors le Conseil des collèges remontaient à 1985; de l'avis de plusieurs personnes, la situation se serait cependant améliorée au cours des dernières années.

### 2.3 Le climat et l'organisation du collège

Certes, un phénomène aussi important que celui des échecs et des abandons conditionne, en très grande partie, le climat de vie à l'intérieur d'un établissement. Il joue, de plus, un rôle majeur dans l'image que donne le collège à la communauté environnante. Toutefois, ses conséquences peuvent différer selon les caractéristiques propres à chaque établissement, selon la "conscience sociale" qui s'est développée dans le milieu.

A prime abord, c'est surtout l'abandon des études sans diplôme qui peut paraître inquiétant pour le collège. En n'arrivant pas à sanctionner les études d'élèves qu'au départ il avait jugé aptes à entreprendre une formation postsecondaire, l'établissement démontre, en quelque sorte, une certaine forme d'incapacité à intégrer adéquatement sa clientèle et à lui fournir les outils nécessaires à sa réussite. Même si, dans les faits, de nombreux élèves décident délibérément d'abandonner leurs études et que, dans leur cas, la part de responsabilité du collège peut devenir négligeable, il n'en demeure pas moins que l'établissement subit, en quelque sorte, les effets des défections, tant au plan de son image que de son financement.

Au-delà de l'effet de rétention mentionné précédemment et auquel sont plus sensibles les collèges en quête de clientèle, les échecs et les abandons de cours posent, du point de vue administratif, de nombreux problèmes. Les cheminements scolaires disparates - que les élèves choisissent d'adopter ou que leurs échecs et abandons leur imposent - compliquent considérablement la confection des grilles-horaires. Le simple traitement des demandes d'abandon de cours mobilise beaucoup de personnes et engendre des lourdeurs.

Ces conséquences sur l'organisation même de l'enseignement s'ajoutent aux effets observés directement dans chacune des classes. Plusieurs soulignent que les échecs et les abandons affectent lourdement le climat d'études. Ils ajoutent que dans certaines classes, les enseignants et les enseignantes éprouvent de grandes difficultés à stimuler l'ensemble des élèves et à les faire travailler sérieusement avant la date limite d'abandon des cours.

## 3. LES CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ

Si l'on se fie à certains sondages, la société est, dans l'ensemble, satisfaite de ses cégeps. Mais il n'est pas certain que le citoyen moyen qui porte ce jugement connaisse bien l'ampleur et les conséquences particulières des échecs et des abandons.

Au premier chef, ce sont les implications financières du phénomène qui retiennent l'attention. La société québécoise investit des sommes considérables dans la formation de ses jeunes. La reprise d'un cours, consécutive à un échec ou à un abandon, entraîne des déboursés additionnels qui sont parfois difficiles à justifier si l'on considère les facteurs en cause. Du strict point de vue financier, on peut s'interroger sérieusement sur l'efficacité de cet investissement; il pourrait s'avérer plus utile de consacrer davantage de ressources au dépistage et à l'aide aux élèves en difficulté que d'assumer les coûts reliés à plusieurs inscriptions successives à un même cours.

Les conséquences des échecs et des abandons de cours, pour la société, peuvent différer selon la conjoncture. En période de récession économique, où le taux de chômage est élevé, l'effet de rétention qu'ils exercent sur les élèves peut même paraître bénéfique. La société tire profit, en quelque sorte, de l'allongement des études en se déchargeant du poids moral et financier que lui impose le chômage chez les jeunes. Toutefois, lorsque la reprise s'amorce et que le besoin en main-d'oeuvre qualifiée se fait davantage sentir, le retard que met le système d'éducation à produire ses diplômés et diplômées peut devenir préjudiciable à l'ensemble de la communauté.

La situation se présente différemment dans le cas des abandons d'études sans diplôme. Il y a, certes, des implications financières à ce phénomène. Certains iront jusqu'à affirmer qu'à long terme, l'individu non diplômé, donc moins "instruit", sera moins productif.

## CONCLUSION

On l'a dit dans l'introduction de cette partie, le nombre d'études portant sur les échecs et les abandons est impressionnant et témoigne d'une préoccupation certaine dans le réseau à l'égard de ce phénomène. On y accorde cependant peu de place à l'analyse des conséquences qui en découlent.

Le peu d'information qu'on trouve sur cet aspect indique d'ailleurs que les préoccupations sont plutôt d'ordre moral et pédagogique que financier et administratif. En effet, la documentation produite n'apporte pas d'information sur les coûts financiers des échecs et des abandons, ni pour les individus, ni pour le système. Elle ne touche pas non plus les autres inconvénients d'ordre administratif.

Parce qu'il s'agit là de dimensions importantes en soi, mais aussi parce qu'elles risquent de peser lourdement sur les décisions au moment où il s'agira de privilégier et de mettre en oeuvre certaines orientations, il importe de procéder dès maintenant à des analyses approfondies en ces matières. C'est ce à quoi le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science devrait s'attarder en priorité, en collaboration avec les collèges, puisque ce sont eux qui ont accès aux données nécessaires pour y arriver. Le Conseil des collèges est aussi disposé à s'associer à la réalisation de telles études.

Quatrième partie

# LES ORIENTATIONS ET LES MESURES PROPOSÉES

Assurer un enseignement de haute qualité aux jeunes Québécois et Québécoises et prendre les moyens les plus appropriés pour leur permettre de réussir leurs études collégiales constitue une entreprise de taille et appelle une attention de tous les instants. Les acquis en cette matière n'ont pas en soi un caractère de permanence ou de pérennité; ils doivent régulièrement faire l'objet d'un questionnement et d'une remise à jour non pas des fondements sur lesquels reposent ces objectifs mais bien des moyens mis en oeuvre pour les atteindre.

A la suite d'une analyse de la situation actuelle de la réussite, des échecs et des abandons scolaires, le Conseil des collèges veut apporter sa contribution à l'identification et à la mise en oeuvre d'un certain nombre d'orientations et de mesures qui, selon lui, sont de nature à donner un nouveau souffle à l'action des collèges dans la poursuite de leurs objectifs de qualité de l'enseignement et de scolarisation des jeunes d'aujourd'hui.

Dans les orientations et les mesures qu'il propose, le Conseil ne vise pas à apporter des réponses ponctuelles et précises à toutes les questions qui se dégagent de l'analyse des diverses facettes du phénomène de la réussite, des échecs et des abandons scolaires. Par contre, le Conseil n'entend pas non plus s'en tenir à des considérations générales sur les perspectives dans lesquelles l'enseignement collégial devrait se situer à l'égard de ce phénomène.

Après avoir formulé quelques énoncés qui font état des principales assises sur lesquelles il fonde ses propositions, le Conseil présente donc, dans les pages qui suivent, trois grandes orientations de fond qu'il incarne ensuite dans un certain nombre de pistes d'action ou de mesures plus concrètes. Bien que certaines de ces pistes d'action ou de ces mesures appellent des décisions ou des prises de position des autorités gouvernementales, la majorité d'entre elles relèvent de la responsabilité des collèges et des divers agents et agentes de l'éducation qui y travaillent.

# PRINCIPALES ASSISES DES ORIENTATIONS PROPOSÉES

Avant de présenter et d'expliquer les orientations qui lui semblent les plus appropriées pour apporter des solutions aux principaux problèmes soulevés dans ce rapport, le Conseil des collèges juge utile de faire état de quelques postulats qui constituent les principales assises des orientations qu'il retient. Le Conseil veut ainsi rendre explicites les lignes de force qui sous-tendent les actions proposées et leur assurent cohérence et unité.

Ces lignes de force s'inspirent d'une réalité fondamentale: LE COLLÈGE EST D'ABORD UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION.

## 1. L'enseignement collégial fait partie des études post-obligatoires

L'élève qui s'inscrit à des études collégiales ne le fait pas en raison d'une obligation à laquelle il ne peut pas se soustraire. En s'inscrivant dans un collège, l'élève fait un choix; il décide, de propos délibéré, de se donner une formation soit en vue de se préparer à occuper un emploi de technicien ou de technicienne, soit en vue de se donner la préparation nécessaire à la poursuite d'études à l'université.

Bien que ce choix puisse être plus ou moins conditionné par différents facteurs (influence des parents ou du milieu social, contexte économique, plan de carrière, statut social, etc.), il n'en reste pas moins celui de l'élève et ce dernier doit l'assumer pleinement. En s'inscrivant dans un collège, l'élève s'engage en quelque sorte à utiliser à bon escient les ressources que la société met à sa disposition pour lui permettre d'atteindre ses objectifs de formation. Il doit donc respecter un certain nombre de règles qui régissent les études collégiales pour continuer à bénéficier de ces ressources.

Pour sa part, en tenant compte des ressources qui lui sont allouées, le collège s'engage à mettre à la disposition de l'élève les activités de formation et les services qui lui sont nécessaires pour lui permettre de cheminer avec succès vers la réussite de ses études collégiales.

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* de même que les règlements et les politiques adoptés par le collège constituent le cadre juridico-administratif de cet ordre d'enseignement.

## 2. Les collèges ont pour mission de favoriser l'accès aux études supérieures

Les collèges constituent, à n'en pas douter, un puissant levier de promotion culturelle, sociale et économique pour la société et pour les individus qui la composent. Dans la mesure où ils ont les aptitudes et les habiletés jugées nécessaires, les citoyennes et les citoyens doivent donc avoir la possibilité de s'engager dans des études collégiales.

Quelle que soit la nature de cette accessibilité (géographique, économique, etc.), les autorités gouvernementales et les collèges doivent prendre tous les moyens mis à leur disposition pour réduire les barrières à l'accès aux études collégiales.

De façon toute particulière, sans aucunement réduire les exigences de qualité de tout établissement d'enseignement supérieur digne de ce nom, les collèges doivent prendre les moyens de recevoir tous les élèves qui répondent aux conditions générales d'admission fixées par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

A partir de ce que sont et de ce que connaissent les élèves qui répondent à ces conditions générales d'admission, les collèges doivent, dans toute la mesure du possible, offrir aux élèves une variété de cheminements respectueux de leurs possibilités, de leur condition particulière et de leurs aspirations pour leur permettre de réussir leurs études collégiales.

## 3. Les collèges doivent maintenir de hauts standards de qualité dans tous les aspects de la vie collégiale

Tout en favorisant au maximum l'accès aux études collégiales et en diversifiant le cheminement des élèves pour leur permettre de réussir leurs études,

les collèges ne rendraient service ni à la société ni aux élèves qui les fréquentent en mettant en veilleuse leurs objectifs de qualité pour s'adapter aux caractéristiques de la population scolaire.

Il importe donc que les normes de qualité des collèges soient clairement énoncées, qu'elles soient connues de tous, et qu'elles soient appliquées avec rigueur et transparence par tous les agents et les agentes de l'éducation dans un collège.

En somme, par des politiques et des pratiques qui témoignent clairement de leurs exigences de qualité, les collèges doivent être en mesure de garantir la qualité de la formation qu'ils offrent et la qualité de leurs diplômés et diplômées de telle sorte que la société et ses diverses composantes puissent avoir la plus grande confiance à l'égard de l'enseignement collégial et en retirer les bénéfices escomptés.

**4. Les collèges doivent continuellement s'inscrire dans la difficile et exigeante dynamique de la stabilité et du changement**

Pour assurer l'accessibilité aux études supérieures et pour dispenser un enseignement de qualité, les collèges doivent jouir d'une certaine stabilité à plusieurs égards: leurs objectifs, leur place dans le système scolaire, leur organisation générale, leurs ressources, leurs programmes. En même temps, les collèges doivent pouvoir s'ajuster aux réalités culturelles, sociales et économiques du Québec, que ce soit au chapitre des programmes d'enseignement, des méthodes pédagogiques, des modes de gestion, des besoins du marché du travail, de l'évolution et des exigences des autres ordres d'enseignement, des modes et des niveaux de financement.

Cet équilibre délicat entre la stabilité et le changement ne peut se réaliser que par la mise en oeuvre d'importants mécanismes de planification et d'évaluation, et par la réalisation d'études et de recherches dont les résultats constitueront les principales assises en vue d'identifier les principaux changements à apporter. Pour l'enseignement collégial, l'heure n'est pas aux grandes réformes ni aux bouleversements mais bien aux ajustements. Et ces ajustements ne peuvent s'opérer en fonction des seules modes passagères; ils doivent reposer sur des analyses en profondeur. C'est à ce type d'analyse que le Conseil des collèges veut contribuer en publiant le présent rapport sur la réussite, les échecs et les abandons.

**5. Pour les collèges, comme pour toute organisation, "faire plus" et "faire mieux" reposent sur la qualité et la quantité des ressources disponibles, et sur leur utilisation rationnelle**

Nonobstant les résultats impressionnants déjà obtenus, les collèges sont encore conviés à "faire plus" et à "faire mieux" pour hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et pour assurer aux élèves un enseignement de haute qualité. Les collèges ne pourront pas y arriver de façon satisfaisante s'ils ne disposent pas des ressources suffisantes, qualitativement et quantitativement, et s'ils n'ont pas les moyens d'utiliser ces ressources de la façon la plus rationnelle et productive possible.

Les autorités gouvernementales et les collèges doivent d'abord voir clairement ce qu'ils peuvent faire, avec les ressources actuellement disponibles, pour accroître les taux de réussite des élèves. Ils doivent ensuite identifier les actions complémentaires qui mériteraient d'être entreprises et évaluer les ressources additionnelles qu'elles requerraient.

Pour sa part, le Conseil des collèges se dit convaincu qu'il serait moins coûteux d'investir dans des mesures qui favoriseraient encore davantage la réussite que de supporter les coûts inhérents à un grand nombre d'échecs et d'abandons.

Accroître la scolarisation des jeunes et leur donner une éducation de qualité contribuera non seulement à la promotion éducative et culturelle des Québécoises et des Québécois, mais aussi à la promotion économique du Québec dans son ensemble. Ce sont les ressources humaines qu'il aura formées qui permettront au Québec de maintenir et de développer son dynamisme, sa créativité, sa productivité et sa compétitivité et, ultimement, le mieux-être et le bonheur de chacun et de chacune.

## TROIS GRANDES ORIENTATIONS

Au cours des dernières années, de très nombreux collèges ont fait la démonstration de leur créativité et de leur sens de l'innovation en prenant divers moyens pour aider les élèves à réussir leurs études collégiales. Les actions entreprises par les collèges et la réflexion qu'elles ont fait naître constituent des acquis précieux. Le document d'analyse réalisé par la Direction générale de l'enseignement collégial[57], des articles régulièrement publiés dans le bulletin *Cégepropos* de la Fédération des cégeps et la centaine de documents que les collèges ont récemment fait parvenir au Conseil des collèges témoignent de la volonté manifeste des collèges de s'attaquer avec vigueur aux divers problèmes que recèle le phénomène de la réussite, des échecs et des abandons scolaires.

Mais les actions prises par les collèges restent en quelque sorte des gestes isolés, et ce à plus d'un titre. Il faut d'abord constater que ces actions sont souvent le fruit d'initiatives individuelles à l'intérieur même du collège comme en témoigne madame Hélène Lavoie, de la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le document cité ci-dessus:

> "... on constatera que parmi les ouvrages produits par les collèges pour élargir leurs connaissances sur les causes, les conséquences, les moyens de dépistage ou d'intervention reliés au phénomène des échecs et des abandons, un très petit nombre est commandé par le conseil d'administration, la commission pédagogique ou les départements. Pourtant, plusieurs reconnaissent que la responsabilité première de ce dossier appartient au collège. Ces documents seraient donc le fruit d'initiatives individuelles de certains services ou intervenants du collège."[58]

Ces gestes sont aussi isolés à l'intérieur du réseau collégial en ce sens qu'ils ne font pas l'objet d'une information systématique auprès de l'ensemble des collèges. Des réussites, des expériences prometteuses tentées par un collège mettent des mois, voire des années, à parvenir aux oreilles des personnes qui, dans d'autres collèges, ont les mêmes préoccupations ou sont aux prises avec les mêmes problèmes. On manque ainsi de belles chances de provoquer un effet d'entraînement et d'éviter que chacun ne soit en situation de réinventer la roue.

Enfin, ces gestes sont isolés en ce sens qu'ils ne se situent pas dans une perspective d'action commune à l'ensemble du réseau collégial. Ils ne se conjuguent pas les uns aux autres pour créer un effet de synergie. On se retrouve donc devant un ensemble de maillons qui ne forment jamais une chaîne.

Le Conseil des collèges croit que la conjoncture est propice à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une action concertée dans chacun des collèges et dans l'ensemble du réseau collégial. Sans vouloir se substituer au Ministère et aux collèges dans la mise au point des modalités et des composantes de cette action concertée, le Conseil des collèges veut y apporter sa contribution en présentant un ensemble de pistes d'actions et de mesures concrètes regroupées sous trois grandes orientations.

- Améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation.
- Accroître les chances de réussite de tous les élèves.
- Renouveler et développer l'assistance aux élèves en difficulté.

Le libellé de ces trois orientations et l'ordre selon lequel elles sont abordées illustrent bien le diagnostic que pose le Conseil des collèges et les accents qui, selon lui, doivent être mis dans le développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années.

Le Conseil considère en effet que les collèges dispensent déjà un enseignement de qualité; il n'est donc pas question de proposer un virage mais bien d'identifier quelques pôles auxquels les collèges pourraient se référer dans leur quête d'une

57 Lavoie (1987).

58 Ibid, p. 58.

qualité toujours grandissante. De même, les collèges ayant remarquablement contribué, depuis leur création, à la scolarisation des jeunes Québécois et Québécoises, le Conseil les convie à faire encore plus et mieux pour accroître les chances de réussite de tous les élèves. Enfin, prenant acte de la volonté des collèges d'assister toujours davantage les élèves qui connaissent des difficultés scolaires et s'inspirant des actions déjà entreprises par des collèges, le Conseil propose des mesures pour renouveler et développer l'assistance aux élèves en difficulté.

## 1. AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Bien qu'ils remplissent dans les faits plusieurs fonctions à caractère social et économique, tant à l'égard des élèves eux-mêmes que du milieu dans lequel ils s'insèrent, les collèges sont prioritairement des maisons d'enseignement et de formation. C'est la qualité de l'enseignement et de la formation qui doit être leur premier souci et la pierre d'angle de leurs activités.

La qualité n'est pas quelque chose qui va de soi; elle doit faire l'objet d'une préoccupation constante de la part de toutes celles et de tous ceux qui ont la responsabilité de la définir, de l'actualiser, de l'évaluer et de l'améliorer.

Sans prétendre couvrir tous les éléments qui doivent se conjuguer pour garantir la qualité de l'enseignement et de la formation au collégial, le Conseil des collèges identifie quatre pistes d'action qui lui paraissent essentielles et qui devraient faire l'objet d'importants développements au cours des prochaines années afin que la réussite des études collégiales prenne tout son sens pour les élèves et pour la société.

### 1.1 Mettre résolument le cap sur la formation fondamentale

Au cours des quelque quinze dernières années, de très nombreux documents d'analyse et de réflexion publiés au Québec ont mis un accent renouvelé sur la formation fondamentale dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.[59] Pour sa part, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* situe clairement les études collégiales dans la perspective de la formation fondamentale. Dans l'introduction de l'édition commentée du Règlement, on déclare explicitement que "l'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*; ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études". Dans ce même document, on affirme aussi "que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental".

Une prise de position aussi explicite incite les collèges, notamment les enseignantes, les enseignants et les élèves, à comprendre et à approfondir ce qu'on dit être le principe intégrateur de leurs activités pédagogiques. Il apparaît évident que si on ne sait pas ce qu'est la formation fondamentale, on risque de devenir déphasé, de ne connaître ni le sens ni la portée de ce que l'on fait, de travailler dans la noirceur. Même si la formation fondamentale n'est pas longuement définie dans *le Règlement,* on nous dit qu'elle est partout présente en filigrane, que c'est elle qui en inspire et qui en justifie les divers articles.

Pour les administrateurs de collèges, pour les enseignantes, les enseignants et les professionnels et pour les élèves, il y a là une énorme source de motivation pour se préoccuper de connaître et d'approfondir ce qu'est la formation fondamentale. Tout en reconnaissant qu'il faut poursuivre la réflexion afin de mieux préciser les composantes de la formation fondamentale[60], son contenu et les critères auxquels elle doit répondre, le Conseil des collèges signale qu'il s'agit d'un concept ouvert: on ne définit pas la formation fondamentale une fois pour toutes et on n'attend pas d'avoir tout précisé en cette matière avant de passer à l'action.

Les collèges doivent donc s'engager dans un cheminement pour actualiser graduellement et de façon de plus en plus systématique la conception qu'ils se font de la formation fondamentale. Et si les lieux de cet ancrage, de cette actualisation de la formation fondamentale sont multiples[61], le

59 Qu'on pense ici à divers rapports publiés par le Conseil supérieur de l'éducation depuis 1975, au dossier-souche préparé par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), aux réflexions du Conseil des universités sur le premier cycle universitaire, au rapport 1986-1987 du Conseil des collèges intitulé "*Enseigner aujourd'hui au collégial*", etc.

60 Dans son rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial intitulé *Enseigner aujourd'hui au collégial*, le Conseil des collèges consacrait une section (p. 31 à 43) à expliciter le concept de formation fondamentale et à préciser le contenu de cette formation.

61 On revient, dans les pages qui suivent, sur deux de ces principaux lieux: les programmes d'enseignement et l'évaluation.

premier lieu où on doit retrouver de façon claire et inspirante l'engagement du collège à l'égard de la formation fondamentale, c'est dans les orientations et les grandes politiques du collège.

Toutes les décisions, le moindrement significatives, ont comme point d'appui ces orientations et ces politiques: les décisions du conseil d'administration, du comité exécutif, du comité de régie, des directions de services, des départements, et même de l'enseignante et de l'enseignant dans sa classe.

Dans ces grands documents du collège, on devrait trouver l'essentiel de ce que le collège vise à donner comme formation à ses élèves; le collège déclare là sa mission essentielle, ce qui est important pour lui, ce à quoi il donne priorité, les valeurs qu'il privilégie. Le collège dit à ses élèves, à son personnel, à la population: voici quelle est la formation que nous nous efforçons de donner, voici les marques distinctives de notre formation.

Ce travail de précision et d'explicitation n'est pas l'affaire exclusive des administrateurs mais bien celle de tous et de toutes. La réflexion sur la formation fondamentale, si elle ne demeure que le fait de quelques-uns, si elle n'a pas ses racines partout, si elle n'investit pas l'ensemble de l'activité éducative, cette réflexion sera toujours abstraite, coûteuse et peu stimulante.

Le Conseil des collèges croit fermement que, après vingt ans d'une longue et parfois fébrile marche vers la quête de l'excellence, les collèges ont acquis une maturité et une assurance qui leur permettent d'afficher clairement leurs orientations de base et de mettre résolument le cap sur la formation fondamentale.

Des collèges se sont déjà engagés dans cette voie; le mouvement doit s'amplifier. Il serait pour le moins décevant que les cégeps soient placés, dans moins de cinq ans, dans la fâcheuse position de se préparer à fêter leur vingt-cinquième anniversaire sans être capables de faire la démonstration que chaque collège a clairement arrêté ses orientations générales, qu'il s'est doté de grandes politiques dans ses principaux secteurs d'activités et qu'il a inscrit le tout à l'enseigne de la formation fondamentale.

S'engager dans une démarche qui vise à donner au collège ces grands instruments de gestion et de développement est, on le sait, une entreprise longue et difficile. Mais vient un moment où refuser de s'attaquer à une telle tâche constitue un aveu de faiblesse. D'ailleurs, une telle démarche offre aussi un outil de mobilisation des énergies et du personnel qui n'est pas sans provoquer, par le simple fait de sa mise en oeuvre, un effet de regroupement, de revalorisation des personnes et, par conséquent, un renouveau du sentiment d'appartenance.

C'est aux résultats de tels efforts qu'on finira par mesurer concrètement l'engagement de chaque collège à l'égard de la formation fondamentale.

### 1.2 Resituer les programmes d'enseignement au coeur de la formation

C'est essentiellement par le biais du programme dans lequel il est inscrit que l'élève acquiert une formation de qualité, une formation solide, une formation fondamentale ou un simulacre de formation qui se traduit par un entraînement plus ou moins durable, plus ou moins artificiel.

Que faut-il pour qu'un programme d'études se situe dans la perspective de la formation fondamentale? Le Conseil des collèges, dans la foulée du rapport qu'il publiait l'an dernier[62], croit que trois conditions principales doivent être réunies:

- que les objectifs des programmes soient clairement formulés dans une perspective de formation fondamentale et que ces objectifs soient bien centrés sur les apprentissages considérés comme essentiels;
- que les cours qui font partie de chaque programme soient bien intégrés les uns aux autres et qu'ils soient congruents avec les objectifs du programme;
- que les enseignantes et les enseignants soient non seulement centrés sur leur discipline d'enseignement, mais qu'ils soient aussi préoccupés de la dimension programme.

Au chapitre des objectifs, il faut d'abord constater que ce qu'on trouve dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* n'est ni suffisant, ni adéquat. Dans de nombreux cas, les objectifs des programmes qui y sont énoncés ne témoignent pas assez explicitement ni assez clairement de la préoccupation pour les apprentissages essentiels. De plus, on n'y trouve pas des objectifs assez facile-

62 Conseil des collèges (1987), p. 47-66.

ment mesurables. En fait, les objectifs qu'on y présente habituellement sont trop généraux, trop vagues et ne mettent pas assez l'accent sur la clarté des attentes, sur les résultats et les comportements attendus des élèves. Parce que les objectifs des programmes, formulés dans la perspective de la formation fondamentale, constituent la pierre d'angle d'une formation de qualité, le Conseil des collèges croit que le moment est venu d'améliorer très sensiblement le processus d'élaboration et de révision des programmes de l'enseignement collégial.

C'est ainsi que, tout en reconnaissant l'importance, voire l'absolue nécessité de la participation active des enseignantes et des enseignants des collèges à l'élaboration et à la révision des programmes, le Conseil des collèges croit que le Ministère doit se donner, pour chacun des principaux programmes, sinon pour tous, une équipe restreinte, stable et dynamique, chargée d'effectuer des analyses, d'alimenter la réflexion des enseignantes et des enseignants, de coordonner les travaux de comités de coordination, bref de voir à l'orientation de chaque programme. C'est aussi une telle équipe qui devrait être chargée d'établir des liens soutenus avec des interlocutrices et des interlocuteurs des autres ordres d'enseignement et de les associer de diverses façons à la définition des objectifs et des contenus des programmes.

Le Conseil en vient à cette conclusion après avoir constaté la lenteur du processus de révision des programmes et après avoir reçu des témoignages selon lesquels on se retrouve aujourd'hui devant une démarche dont les résultats sont fondés sur des consensus minimaux ou sur des arbitrages qui visent davantage à "acheter la paix" qu'à affirmer clairement les exigences nouvelles et nécessaires pour améliorer la qualité des programmes et pour implanter solidement la formation fondamentale.

Les collèges ont aussi un rôle important à jouer dans la formulation des objectifs des programmes. Si le Ministère a une responsabilité dans l'énoncé des objectifs généraux ou nationaux des programmes, le collège a toute latitude pour préciser, expliciter, colorer ces objectifs. Et ce travail ne peut être laissé à la discrétion de chaque enseignant ou enseignante, ni même à chaque département (le département étant un organisme disciplinaire alors que tous les programmes du cégep sont des programmes multidisciplinaires): il s'agit là d'un travail collectif. Il importe donc de revoir collectivement les objectifs de chacun des programmes du cégep et de vérifier si ces objectifs sont réellement et clairement, au bout du compte, des objectifs de formation fondamentale.

Une fois établis, les objectifs doivent être mis en oeuvre et être maintenus tant et aussi longtemps qu'ils n'ont pas été révisés à la baisse ou à la hausse. Or, cela est bien connu, des collèges, des enseignantes et des enseignants en particulier, ne s'inscrivent pas toujours d'emblée dans une telle perspective et affirment souvent sans ambages qu'ils ajustent les exigences du cours qu'ils dispensent aux caractéristiques réelles ou perçues du groupe d'élèves auquel ils s'adressent.

Une telle approche est irréconciliable avec une recherche constante et soutenue de la qualité de la formation. Elle contribue à trafiquer la réalité et, comme le disaient des interlocutrices et des interlocuteurs lors de la consultation menée par le Conseil des collèges, à "mettre de la fausse monnaie en circulation".

Pour ce qui est de l'intégration des cours dans chaque programme et de leur congruence avec les objectifs des programmes, chaque collège se doit de faire des efforts systématiques en ce sens. Il ne suffit pas qu'un collège se donne un "cahier des maquettes de cours" (un instrument relativement technique) pour que l'objectif d'intégration et de congruence soit atteint. Il faut aussi que tous les acteurs et les actrices (y compris les élèves) qui sont étroitement associés à la dynamique de l'enseignement puissent disposer d'outils simples et clairs leur permettant de faire des liens, de situer les cours en regard les uns des autres et au sein du programme. C'est là, en particulier, le prix qu'il faut payer pour en arriver à réduire la dispersion, à minimiser "l'effet cafétéria" de l'enseignement collégial et à mettre en place des mécanismes de choix de cours qui soient autre chose qu'une opération mécanique et informatisée.

Enfin, on l'a dit plus haut, et le rapport *Enseigner aujourd'hui au collégial* en a longuement fait état, il faut en arriver à briser l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants en tablant sur l'approche-programme. On a favorisé, dans les cégeps, le regroupement par département disciplinaire; cela est en soi excellent pour le développement des disciplines, le ressourcement des enseignantes et des enseignants, la recherche disciplinaire. Mais, à l'évidence, cette structure disciplinaire n'est pas en harmonie avec la spécificité des programmes collégiaux qui eux sont tous multidisciplinaires. Ceci explique sûrement que

dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* et dans les collèges, on a précisé assez bien les objectifs de chaque discipline et beaucoup moins les objectifs de programmes. Et si l'on veut qu'au collège la formation fondamentale soit véritablement le principe intégrateur des activités de chaque programme, il faudra qu'il y ait une structure de regroupement quelconque des enseignantes et des enseignants qui soit en harmonie avec la structure même des programmes.

### 1.3 Promouvoir et évaluer la qualité de la formation

Dans les deux sections qui précèdent, le Conseil des collèges a identifié quelques assises essentielles à la promotion de la qualité de la formation: accent sur la formation fondamentale, engagement du collège à l'égard de la formation fondamentale par le biais d'orientations et de grandes politiques institutionnelles, révision et précision des objectifs nationaux et locaux des programmes et développement de l'approche-programme. Même si le réseau collégial et les collèges se donnaient de tels outils, on n'en serait encore qu'aux premiers pas dans la promotion de la qualité de la formation.

Pour produire des résultats, la promotion de la qualité de la formation doit trouver preneur, elle doit s'incarner dans l'action des éducatrices, des éducateurs et des élèves. Les collèges doivent donc, par divers moyens, favoriser l'engagement de tous et de toutes à l'égard de la qualité de l'éducation.

Dans son rapport *Enseigner aujourd'hui au collégial*, à partir de données colligées en 1984 et en 1985, le Conseil des collèges faisait état de "l'isolement réducteur" dans lequel étaient enfermés les enseignantes et les enseignants. D'une part, ils seraient isolés dans leur propre département. Même s'ils trouvent dans le département la seule structure institutionnelle où ils se sentent chez eux au collège, "rien n'indique cependant que le département constitue une structure forte par elle-même, un centre de réflexion intensive ou un lieu de coordination particulièrement efficace"[63]. D'autre part, absente de plusieurs collèges, la Commission pédagogique serait une structure peu utile aux enseignantes et aux enseignants eux-mêmes. "Cet organisme demeure peu ou mal connu et, d'une manière générale, il n'a pas de présence à l'intérieur de la conscience pédagogique des enseignants".[64]

Et les relations interpersonnelles ne viendraient pas non plus apporter une solution à cet "isolement réducteur". Ces relations interpersonnelles n'existeraient que fort peu entre enseignantes et enseignants de divers départements, et entre eux et les administrateurs: "...les rapports entre enseignants et administrateurs, si on exclut les coordonnateurs de département, s'avèrent assez réduits (...). Il ressort de tout ceci que l'acte administratif et l'acte pédagogique dans les cégeps se révèlent à première vue assez indépendants l'un de l'autre."[65]

Les témoignages que le Conseil a récemment recueillis lui laissent croire que la situation à ce chapitre s'est améliorée au cours des dernières années. C'est ainsi que des départements vont de plus en plus dans le sens d'une prise en charge plus globale de la qualité de la formation; les préoccupations qui sont exprimées lors de journées pédagogiques ou de colloques locaux vont dans le même sens; les syndicats et les centrales syndicales témoignent d'un intérêt accru pour les questions pédagogiques et la qualité de la formation; des associations provinciales sont très actives et contribuent à l'animation du milieu en ces matières, etc.

Les structures sont là, les mécanismes nécessaires à la promotion de la qualité de la formation sont en place. Il reste à les utiliser mieux et davantage pour qu'ils deviennent d'importants outils de concertation. C'est particulièrement le cas de la Commission pédagogique, outil indéniable de mise en commun qui est encore fortement sous-utilisé dans de nombreux collèges.

Il faudra bien que les préoccupations pour la qualité de la formation débouchent un jour sur l'émergence de lieux de concertation si on veut qu'un collège soit autre chose qu'un établissement où cohabitent des groupes isolés. Il faut que prenne racine dans les collèges une conception de l'action où l'autonomie de fonctionnement doit absolument s'appuyer sur des mécanismes de participation à une action commune.

---

63 Grégoire et al. (1985), p. 126. Dans la suite du texte, en faisant référence à cette étude, nous parlerons du "Rapport Grégoire".

64 Ibid, p. 64.

65 Grégoire et al. (1985), p. 69.

L'engagement à l'égard de la qualité doit aussi être l'affaire des élèves. Une telle approche passe inévitablement par une information la plus complète possible et par des engagements du collège à l'égard de ce qu'il offre aux élèves pour leur permettre de recevoir une éducation de qualité.

Mieux informés de ce qu'ils peuvent attendre et connaissant mieux aussi la contribution qui est attendue d'eux, les élèves auront plus de chances de s'engager eux-mêmes dans un processus qui leur permettra de recevoir un enseignement et une formation de qualité.

Pour que l'élève reçoive une formation de qualité, il faut qu'il prenne lui-même des engagements et qu'il rende des comptes sur la réalisation de ses engagements. Choisir un programme, s'inscrire à des cours constituent des engagements auxquels l'élève ne devrait pas pouvoir se soustraire sous la seule emprise d'un caprice ou d'une mode. Pour favoriser cet engagement, le Conseil des collèges estime que le rôle des enseignantes et des enseignants est primordial et qu'il doit s'inscrire dans un plan d'action explicite, fondé sur une action concertée. Au début de la présente partie, le Conseil soulignait que les collèges devaient maintenir de hauts standards de qualité dans tous les aspects de la vie collégiale et il ajoutait que ces standards devaient être clairement énoncés, connus de tous et appliqués avec rigueur et transparence.

De nombreux enseignants et enseignantes agissent déjà en ce sens en consacrant, dès le début du trimestre, un certain temps à faire connaître aux élèves les standards de qualité du collège, les objectifs du cours qu'ils dispensent, les exigences de ce cours, sa place dans le programme, la somme de travail que les élèves devront y consacrer pour le réussir, l'impact que cela représente sur l'organisation de leur temps et les modes d'évaluation auxquels les élèves seront soumis. Une telle façon de faire constitue déjà un excellent moyen de sensibiliser les élèves à leurs engagements. Il serait souhaitable que les enseignantes et les enseignants reviennent périodiquement sur ces sujets au cours du trimestre.

Ajoutons qu'on n'est pas indûment moralisateur lorsqu'on tente, par divers moyens, d'élever les jeunes au sentiment de fierté du travail bien fait, de la réussite, de l'effort et de la responsabilité. Ce n'est pas faire affront à un jeune adulte de dix-huit ans que de l'aider à vaincre une certaine insouciance, un penchant vers la négligence, un laisser-aller qui risque d'engendrer de graves conséquences. En somme, il importe que les enseignantes et les enseignants s'affichent clairement comme ceux qui ont pour mission de guider les élèves et de les assister dans leur cheminement vers la réussite d'études collégiales et qui ont des exigences au chapitre de la qualité.

---

Enfin, il faut évaluer la qualité de la formation qui est offerte, les initiatives prises pour y arriver et le rendement qui est obtenu.

La première difficulté qu'on rencontre lorsque vient le temps d'évaluer les résultats, c'est habituellement, comme on l'a vu plus haut, l'imprécision des objectifs, des attentes, des comportements attendus. D'une part, tout se passe trop souvent comme si on se gardait bien de rendre les objectifs trop précis de peur d'avoir des surprises au moment d'évaluer les résultats. D'autre part, soit parce qu'on planifie mal l'utilisation des ressources, soit parce qu'on manque réellement de ressources, soit encore parce qu'on ne se donne pas les outils nécessaires à cette fin, il arrive trop fréquemment que des initiatives ou des expérimentations arrivent à terme sans qu'on prenne les moyens d'évaluer ce qu'elles ont produit.

Au cours des dernières années, un pas significatif a cependant été franchi en matière d'évaluation des apprentissages alors que la très grande majorité des collèges se sont donné une politique institutionnelle pour se conformer à une exigence du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Toutes ces politiques ont été examinées par la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges et, pour la plupart, elles ont été déclarées satisfaisantes. La Commission en est maintenant rendue à l'examen de la mise en oeuvre de ces politiques et un bilan en sera dressé au cours de la prochaine année.

Le Conseil des collèges est d'avis qu'il faut poursuivre dans cette voie et accélérer la réflexion pour en arriver le plus tôt possible à la situation où les collèges se seront aussi donné des politiques d'évaluation dans d'autres champs comme les programmes, l'enseignement, les services et le personnel. Alors pourrons-nous parler d'un ordre d'enseignement qui procède à une véritable évaluation de la qualité de la formation. Il est cependant impensable que les collèges mettent une autre période de vingt ans pour y arriver!

## 2. ACCROÎTRE LES CHANCES DE RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Il est bien évident qu'un collège, quels que soient les efforts qu'il déploie et quelles que soient les ressources dont il dispose, ne peut pas se donner le mandat de combler toutes les carences que présentent les élèves qui veulent s'engager dans des études collégiales (carences ou difficultés liées aux antécédents familiaux ou culturels, environnement actuel de l'élève, mauvaise orientation, difficultés économiques, absence de motivation pour les études, etc.). Il est cependant de nombreux domaines dans lesquels le collège peut intervenir et qui, à des degrés divers, relèvent de sa responsabilité pour accroître les chances de l'élève d'accéder à la réussite scolaire, c'est-à-dire d'obtenir un diplôme d'études collégiales dans les meilleures conditions.

Dans les pages qui suivent, le Conseil des collèges propose quatre mesures qui se présentent comme des objectifs à poursuivre.

### 2.1 Prendre les moyens de mieux connaître les élèves

Toute démarche éducative repose en quelque sorte sur les réponses qu'on apporte à des questions comme: Qui est l'élève que le collège reçoit? Quels sont les savoirs qu'il maîtrise? Quelles sont ses capacités et ses habiletés, ses attitudes et ses valeurs?

Il est pour le moins difficile et hasardeux de s'engager dans un travail significatif de formation sans savoir un tant soi peu à qui on s'adresse. Chaque éducateur et éducatrice a bien sûr un certain nombre de pôles de références tirés de l'observation de son environnement, de lectures et des contacts avec un certain nombre de jeunes. Cela est souvent bien peu pour se donner une image satisfaisante de la réalité.

Des résultats d'études et de recherches amènent aussi à l'occasion sur la table des éducateurs et des éducatrices un certain nombre de données qui les aident à compléter leurs perceptions. C'est ainsi, par exemple, que dans un récent rapport, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle de la façon suivante les besoins des élèves:

> "... besoin d'estime, d'être reconnu personnellement; besoin d'appartenance, par des rapports humains authentiques; besoin d'identification dans un milieu où il est possible de dialoguer avec les autres et de lier des amitiés; besoin de sécurité, par une certaine stabilité et une cohérence de vie."[66]

Pour sa part, le Conseil des collèges est parti de la perception des enseignantes et des enseignants, telle qu'exprimée dans le Rapport Grégoire, pour dire que les élèves sont très diversifiés: par leur autonomie personnelle (familiale, financière, sociale); par leur âge, leurs antécédents sociaux, culturels et familiaux; par leur préparation intellectuelle, leur capacité plus ou moins grande d'abstraire et par leur motivation.

Dans la première partie du présent rapport, le Conseil souligne que l'élève d'aujourd'hui, tout en présentant des caractéristiques qui sont quasiment immuables dans le temps, est aussi un jeune assez différent, à certains égards, de ceux qui l'ont précédé. L'élève d'aujourd'hui arrive au collégial plus jeune qu'il y a vingt ans, il est souvent issu d'un milieu familial éclaté, ses besoins et ses attentes sont conditionnés par une situation économique en constante évolution. Dans la même veine, on note ailleurs dans le présent rapport que les élèves d'aujourd'hui ne considèrent généralement pas les études comme leur seule, voire leur principale préoccupation et que, de façon toute particulière, la majorité d'entre eux ont un travail rémunéré auquel ils consacrent plusieurs heures par semaine.

Des données ou des constatations de cette nature sont bien sûr utiles mais elles demeurent trop générales et trop globales pour fournir aux éducatrices et aux éducateurs d'un collège donné une image qui leur soit utile pour être en prise directe sur les caractéristiques des élèves qui fréquentent leur collège. D'autres sources doivent être développées et utilisées.

66 Conseil supérieur de l'éducation (1984), p. 43.

Un premier pas pourrait être franchi si l'élève du secondaire était appelé à remplir un questionnaire à remettre en même temps que son formulaire de demande d'admission. Les réponses à un tel questionnaire, compilées et traitées par le Service régional d'admission ou par une autre instance, dans le respect de la *Loi sur l'accès à l'information*, permettraient de dégager un profil des élèves d'une région, d'un collège, des divers programmes, etc. Des analyses permettraient aussi de dégager des comparaisons d'une année à l'autre, de déceler des tendances qui pourraient s'avérer fort utiles aux éducateurs et aux éducatrices.

Plus modestement, et plus facilement aussi, des actions devraient être entreprises dans chaque collège pour mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants des données sur les résultats scolaires antérieurs des élèves inscrits dans les divers programmes et les divers cours. Dans chacune de leurs classes, les enseignantes et les enseignants devraient aussi prendre des moyens pour mieux connaître les élèves, leurs valeurs, leur situation particulière, leur engagement à l'égard des études, leurs occupations (loisirs, travail rémunéré, etc.).

En somme, quels que soient les moyens utilisés, il reste beaucoup à faire pour que la connaissance des élèves devienne assez développée et précise pour constituer une assise éclairante de la démarche éducative. Le Conseil des collèges estime que c'est là un développement que les collèges doivent situer très haut dans la liste de leurs priorités pour les prochaines années.

### 2.2 Atténuer le choc du passage du secondaire au collégial

Dans la partie consacrée à l'étude des facteurs associés à la réussite, aux échecs et aux abandons, le Conseil a fait état des diverses facettes du vécu scolaire antérieur des élèves et du choc qu'ils ressentent lors de leur passage du secondaire au collégial. Ce choc fait en quelque sorte partie de la nature des choses et il serait vain de demander aux collèges de tenter de l'annihiler. Ils n'en ont pas moins la responsabilité de prendre différents moyens pour l'atténuer, pour rendre plus facile, plus harmonieuse et plus profitable l'arrivée des élèves au collège.

Le Conseil des collèges estime que la principale action à entreprendre à cet égard consiste à améliorer de façon sensible l'articulation entre les deux ordres d'enseignement. Il faut d'abord trouver des réponses à de nombreuses questions d'ordre systémique et identifier les changements qu'il faut apporter à l'un ou l'autre ordre d'enseignement et à leurs modes de liaison pour tenir compte des besoins des élèves qui se préparent de façon immédiate à entrer sur le marché du travail et de ceux qui s'inscrivent dans la filière qui mène aux études universitaires. Ces questions portent sur la spécificité et les objectifs des deux ordres d'enseignement, sur leur complémentarité, la nature et le contenu des programmes, l'orientation des élèves, les processus d'acquisition des habiletés de base.

De plus, aux plans local et régional, il faut mettre l'accent sur les contacts entre les agents d'éducation des deux ordres d'enseignement de façon à mieux saisir les particularismes qui influent sur le cheminement scolaire des élèves et sur leur maîtrise des diverses habiletés.

Une action concertée et systématique en faveur d'une meilleure articulation entre les divers ordres d'enseignement devient d'autant plus impérative dans un contexte où la "course aux clientèles" s'accentue et risque de se traduire dans une concurrence de mauvais aloi entre les ordres d'enseignement.[67]

Pour atténuer le choc du passage du secondaire au collégial, il importe de prendre des moyens nombreux et d'une certaine envergure afin de bien informer les élèves du secondaire avant qu'ils entreprennent des démarches pour s'inscrire au collégial. Et il y a là un excellent terrain de collaboration entre les deux ordres d'enseignement. C'est ainsi que les élèves de la cinquième année du secondaire devraient bénéficier, tout au long de l'année scolaire, d'activités d'information consacrées aux études collégiales. Ils devraient alors pouvoir profiter de la présence d'enseignantes, d'enseignants, de professionnels non enseignants et d'élèves du collégial pour obtenir des renseignements non seulement sur des aspects techniques mais aussi sur des éléments fondamentaux de l'organisation des études collégiales: exigences particulières des divers programmes, importance et rôle des cours obligatoires et complémentaires, travail personnel requis, modes d'évaluation des apprentissages, services d'aide à l'apprentissage, etc.

---

67 Il importe de noter que l'arrimage entre le secondaire et le collégial sera le thème du rapport 1988-1989 du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

Des collèges ont déjà pris des initiatives en ce sens; cependant, de telles actions ne sont habituellement pas assez systématiques et elles ne font souvent appel qu'à la participation d'un certain nombre de professionnels non enseignants. Il importe d'y associer de façon beaucoup plus active les enseignantes, les enseignants et un bon nombre d'élèves dont l'intégration au collège, les résultats scolaires et les méthodes de travail témoignent des exigences des études collégiales et des meilleures stratégies d'études.

De telles activités d'information et d'animation doivent évidemment s'inscrire dans une approche qui déborde largement les techniques du marketing, du recrutement et de la "course à la clientèle". Organisées de façon efficace, elles n'en constitueraient pas moins un moyen de susciter l'intérêt des élèves du secondaire à l'égard de certains programmes; elles pourraient donc, par ricochet, avoir une influence sur le recrutement. Les sommes consacrées à de telles campagnes d'information constitueraient sans doute un investissement bien plus profitable et approprié que les coûteuses annonces publicitaires placées par les collèges dans les journaux.

Au chapitre de l'accueil des élèves lors de leur arrivée au collège, de nombreuses expériences ont aussi été tentées par les collèges: système de parrainage des nouveaux élèves par des élèves qui en sont à leur deuxième ou troisième année au collège; distribution de fascicules sur divers aspects des études collégiales; visites organisées pour les futurs élèves et leurs parents, etc. Il va de soi que de telles initiatives sont essentielles. Il faut cependant qu'elles soient complétées par des actions qui visent la sensibilisation à des aspects plus fondamentaux des études collégiales et l'engagement des élèves envers leurs études. Dans les pages qui précèdent, on a déjà signalé le rôle des enseignants dans la promotion de la qualité de la formation et dans l'engagement des élèves à l'égard de leurs études.

Mieux informés, mieux guidés, mieux soutenus et plus sensibilisés, les élèves ont des chances de ressentir moins vivement le choc du passage du secondaire au collégial.

### 2.3 Valoriser l'initiative, l'effort et le succès des élèves

Le Conseil des collèges considère que l'élève, comme tout être humain, est ainsi fait qu'il a besoin que l'on remarque et que l'on souligne son sens de l'initiative, ses efforts, ses réalisations et ses succès.

Il est faux de croire que ne sont plus appropriées, souhaitées et appréciées des mesures comme des bourses, des prix, des manifestations, des célébrations, des mentions qui reconnaissent la participation à la vie collégiale, la contribution à des réalisations sportives, culturelles et sociales, l'accomplissement de soi, la réussite des études et des progrès significatifs dans divers domaines. Plusieurs collèges ont déjà pris en cette matière des initiatives qui mériteraient d'être mieux connues et qui devraient être imitées.

En effet, ce n'est pas succomber à un élitisme de mauvais aloi que de mettre l'accent sur la qualité, de manifester formellement son adhésion à un certain nombre de valeurs et de souligner, privément et publiquement, les réalisations des jeunes qui vont dans le sens de valeurs qui constituent des composantes essentielles de l'acte et de la démarche éducative.

Au strict plan du cheminement scolaire et des travaux reliés aux études, il importe au plus haut point que les enseignantes et les enseignants communiquent leurs réactions aux élèves et fassent savoir à ceux-ci qu'ils suivent leur cheminement, qu'ils remarquent leurs efforts et les progrès qu'ils connaissent. En somme, il faut rendre moins aseptisée la relation maître-élève.

C'est ainsi, à titre d'exemple, que la note inscrite sur les travaux d'un élève devrait être régulièrement accompagnée de remarques faisant état des réactions de l'enseignante ou de l'enseignant, des constatations qu'il tire de la comparaison avec des travaux antérieurs du même élève, du succès obtenu et du progrès accompli ou non par l'élève. Il faudrait même, dans les cas où l'élève régresse, proposer à ce dernier de venir rencontrer son professeur pour discuter de sa situation.

Au cours d'un trimestre, chaque élève devrait d'ailleurs être appelé à rencontrer individuellement son professeur au moins une fois. Dans de nombreux cas, une telle rencontre pourrait ne durer que quelques minutes et ne servir que d'occasion pour permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de féliciter un élève performant et l'inviter à poursuivre. Dans une perspective élargie, le professeur peut en profiter pour "recruter des assistants", c'est-à-dire des élèves au rendement supérieur qui, sous diverses formes,

accepteraient d'offrir leurs services pour assister des élèves en difficulté. En plus de constituer une valorisation de la réussite, une telle approche contribuerait à accroître l'engagement social de l'élève.

Soulignons enfin que les collèges pourraient faire appel à divers intervenants du milieu régional pour qu'ils apportent leur contribution financière aux moyens mis en oeuvre afin de reconnaître les efforts et les succès des élèves. Des collèges ont déjà recours à un tel moyen qui, de surcroît, contribue à accroître les liens du collège avec son milieu.

### 2.4 Encadrer davantage le processus de l'abandon de cours

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* permet aux élèves d'abandonner des cours sans encourir de pénalité autre que celle d'avoir à reprendre des cours. Par ailleurs, l'élève qui ne réussit pas la moitié des cours auxquels il s'est inscrit est soumis à l'article 33 de ce même *Règlement*.

De nombreuses personnes du milieu collégial, tout en reconnaissant la validité de cette mesure de souplesse, critiquent fortement la manière dont elle est administrée par les collèges et utilisée par les élèves. Ils en concluent que les collèges ont banalisé l'abandon au point où abandonner un cours est traité comme un processus régulier, normal, bureaucratisé: il suffit très souvent à l'élève de remplir un formulaire et de le remettre avant la date déterminée.

Certains interlocuteurs et interlocutrices plus critiques vont même jusqu'à affirmer que beaucoup de professeurs favorisent l'abandon et ont hâte que la date fatidique soit passée pour pouvoir enfin se retrouver avec les élèves qui ont le goût de travailler et les aptitudes pour réussir. D'autres, en revanche, soutiennent plutôt que les abandons de cours constituent un choc pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants chez qui les défections sont perçues comme un échec professionnel.

Sans entrer ici dans des détails sur les moyens concrets que les collèges devraient prendre, le Conseil des collèges est d'avis qu'il faut en arriver le plus tôt possible à redresser la situation. En effet, parce que le système et les pratiques des collèges revêtent un caractère de grande permissivité à cet égard, et parce que le climat n'est pas à mettre l'accent sur les conséquences de l'abandon de cours, des élèves (et pas toujours les plus faibles ou ceux qui s'orientent vers un échec) hypothèquent leurs chances de réussite ou allongent indûment la durée de leurs études en abandonnant des cours pour des motifs de toutes sortes, plus ou moins valables. Les conséquences de cette situation ont été brièvement analysées ci-dessus dans la troisième partie du présent rapport.

Des collèges ont pris des mesures pour encadrer le phénomène des abandons: obligation pour l'élève de rencontrer son professeur ou un aide pédagogique avant d'abandonner un cours, limitation du nombre de cours qu'un élève peut abandonner à partir du deuxième trimestre, etc. De telles mesures doivent se répandre au point de devenir une pratique courante dans tous les collèges. Elles contribuent à aider l'élève à prendre une décision plus éclairée et, dans certains cas, à l'orienter vers des services auxquels il n'aurait pas fait spontanément appel.

Il importe aussi de resserrer l'application de l'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* qui stipule "qu'un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante." De l'avis de nombreuses personnes, cet article est appliqué avec un certain laxisme par des collèges. Connues des élèves, de telles pratiques finissent par avoir une influence sur leur comportement et ne favorisent pas leur engagement à l'égard de leurs études.

## 3. RENOUVELER ET DÉVELOPPER L'ASSISTANCE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Quels que soient les efforts faits au secondaire pour donner une formation de qualité aux élèves et pour les préparer à la poursuite d'études supérieures, les collèges recevront toujours un certain nombre d'élèves qui présentent des faiblesses, qui n'ont pas la préparation nécessaire pour s'intégrer, avec des chances suffisantes de succès, dans le circuit régulier des études collégiales. Bref, des élèves qui connaîtront sans doute des difficultés dans leur cheminement vers le succès scolaire au collégial.

Le Conseil est d'avis que les collèges et les diverses catégories d'éducatrices et d'éducateurs qui y travaillent doivent adopter une attitude claire et sans équivoque à l'égard de cette catégorie d'élèves. Ils doivent cesser de critiquer le secondaire et partir du bagage que possèdent les élèves qui présentent des difficultés pour mettre à leur disposition l'assistance dont ils ont besoin pour réussir, si possible, leurs études collégiales.

Une telle approche, compatible avec la mission de scolarisation que doivent poursuivre les collèges et respectueuse des objectifs de démocratisation de l'enseignement, a l'avantage d'être mobilisatrice et de n'entacher aucunement les standards de qualité des études collégiales.

### 3.1 Dépister les élèves en difficulté

Les collèges doivent d'abord, cela va de soi, se donner les moyens de procéder au dépistage précoce des élèves dont le profil laisse présager qu'ils rencontreront des difficultés au collégial. Pour ce faire, l'examen du dossier scolaire de la quatrième et de la cinquième années du secondaire, les résultats à des tests psychométriques et les renseignements fournis par des intervenants du secondaire constituent vraisemblablement les principaux éléments d'un système de dépistage efficace.

Il faut aussi noter que le Service régional d'admission du Montréal métropolitain a développé, en considérant le dossier scolaire du secondaire, un système qui permet de mieux connaître les élèves qui présentent de hauts risques d'abandon scolaire. De même, le fichier CHESCO[68], préparé par la Direction générale de l'enseignement collégial, sans être formellement un outil de dépistage précoce, permettra aux collèges de mieux connaître les clientèles qu'ils reçoivent du secondaire et d'établir des liens avec leur cheminement au collégial.

De tels outils, des expériences en cours dans le réseau collégial de même qu'une collaboration soutenue entre les divers agents d'éducation des deux ordres d'enseignement constituent la base essentielle d'opérations de dépistage systématique. C'est donc dire que nous ne sommes pas ici en présence d'une mission impossible.

Cependant, pour que le dépistage des élèves en difficulté devienne une pratique courante dans les collèges et que les résultats d'une telle opération soient investis dans des actions d'une certaine portée, il faudra trouver des moyens susceptibles de favoriser l'indispensable concertation entre les divers agents d'éducation au sein du collège. En effet, d'après l'étude réalisée par la Direction générale de l'enseignement collégial, cette concertation n'est pas un fait acquis dans la majorité des collèges.

> "L'enquête nous apprend aussi que le dépistage des élèves à risque semble fait principalement par les aides pédagogiques individuels et que les noms des élèves à risque ne sont donnés au personnel enseignant que dans une minorité de collèges. Cette situation constitue un indice des difficultés d'échange et de concertation entre les aides pédagogiques individuels et le personnel enseignant, déjà soulignées d'ailleurs par d'autres études."[69]

Mais le dépistage des élèves avant leur arrivée au collégial ne constitue qu'une des composantes de l'action à entreprendre. Il faudra aussi que chaque collège se donne des mécanismes de suivi des élèves après leur inscription au collège de manière à vérifier les difficultés réelles qu'ils

68 Fichier informatisé portant sur le cheminement scolaire des élèves.

69 Lavoie (1987), p. 59.

rencontrent, particulièrement en première année du collégial. Il se peut, en effet, que des élèves qui n'étaient pas identifiés au départ comme présentant des difficultés particulières se retrouvent dans cette catégorie à la suite d'une insertion difficile dans leur nouveau milieu de vie. Encore ici, les collèges devront trouver des moyens pour en arriver à une action concertée en faisant appel à la participation du personnel enseignant dans la mise en oeuvre d'un processus d'aide à l'élève en difficulté. Le document cité plus haut est explicite là-dessus:

> "(...) moins de la moitié des collèges de la présente enquête rapporte un dépistage effectué par le personnel enseignant. Pourquoi le personnel enseignant, intervenant de première ligne, responsable de l'évaluation des élèves et donc en mesure de suivre leur évolution, ne s'implique-t-il pas ou n'est-il pas impliqué davantage dans le dépistage des élèves en difficulté? Il va de soi que la participation de ce personnel à la solution du problème est d'une importance capitale. On devra donc identifier et mettre en oeuvre les principaux changements à apporter pour favoriser sa participation et son implication. A cet égard, on pourra entre autres se pencher sur le soutien nécessaire à son intervention, sur les besoins de perfectionnement et sur l'application de l'évaluation formative."[70]

Le Conseil des collèges estime que le dépistage des élèves en difficulté doit devenir une des premières priorités des collèges pour que ces derniers manifestent encore davantage leur engagement à l'égard de l'objectif de scolarisation des jeunes Québécoises et Québécois.

### 3.2 Ajuster le cheminement des élèves à leur condition particulière

Au départ, il n'est pas évident que le modèle général en vigueur (inscription systématique à sept cours, chaque trimestre) soit celui qui corresponde le mieux aux capacités et à la situation de tous les élèves. De nombreux collèges ont déjà pris les moyens pour étudier avec chaque élève les modalités de son cheminement scolaire compte tenu des divers facteurs qui entrent en jeu. Cela est particulièrement vrai en première session et pour les élèves en difficulté. De telles pratiques doivent s'intensifier dans tous les collèges.

De plus, les collèges doivent accentuer l'expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement qui tiennent davantage compte des besoins des élèves (groupes stables, groupes homogènes, cours étendus sur une année plutôt qu'un trimestre, etc.).

Il importe que les collèges développent des modèles-types de cheminement scolaire qui puissent tenir compte de diverses catégories d'élèves en difficulté, ces modèles étant eux-mêmes adaptables à des cas encore plus caractérisés. Les modes de cheminement scolaire proposés aux élèves devraient revêtir différentes formes pour tenir compte des diverses situations. D'ailleurs, plusieurs de ces formes sont déjà implantées ou expérimentées dans des collèges:

- inscription à des programmes d'été (au secondaire ou au collégial) pour permettre à l'élève de se rattraper ou d'accroître ses connaissances dans certaines matières;
- programme d'études allégé au premier trimestre (moins de cours, inscription à des cours que l'élève a le plus de chances de réussir, etc.);
- inscription de l'élève dans un programme spécial d'accueil ou dans un programme exploratoire;
- participation aux activités d'ateliers ou de centres d'apprentissage pour développer la maîtrise des langages de base et de méthodes efficaces de travail;
- inscription à des cours d'appoint qui constituent des préalables aux cours réguliers du collégial.

Jusqu'à maintenant, du moins dans la très grande majorité des cas, de telles adaptations n'ont été situées que dans la perspective d'une proposition faite à l'élève; ce dernier n'est donc pas forcé de l'accepter. Le Conseil des collèges est d'avis qu'il faut maintenant dépasser ce stade. En effet, les collèges ne rempliront pas pleinement leur mission et ne feront pas la preuve d'une utilisation pleinement rationnelle des fonds mis à leur disposition s'ils ne se donnent pas les moyens d'imposer

70 Ibid, p. 59-60.

des cheminements particuliers à certains types d'élèves dont le dossier indique à l'évidence qu'ils sont des candidats tout désignés aux abandons et aux échecs scolaires. Qu'on s'entende bien ici: il ne s'agit pas de marginaliser des élèves mais bien de leur donner les moyens de réussir leurs études.

Quelle que soit la formule choisie pour ajuster le cheminement de l'élève à sa condition particulière, cela exige un effort particulier de la part du collège. De telles formules ne peuvent pas être solidement implantées sans l'active collaboration du personnel enseignant. Il faut aussi veiller à ce que les efforts consentis par les collèges pour faciliter le cheminement scolaire des élèves ne deviennent pas un fourre-tout. Ainsi, seuls les cours qui sont vraiment de niveau collégial devraient permettre à l'élève d'accumuler des unités. Des cours qui ne sont pas de niveau collégial peuvent, dans certains cas, être dispensés aux élèves; ils ne devraient cependant pas remplacer les cours de niveau collégial qu'un élève doit suivre pour obtenir son diplôme. En d'autres termes, les collèges doivent maintenir des exigences et des standards de qualité caractéristiques d'un établissement d'enseignement supérieur.

### 3.3 Assister de façon toute particulière les élèves en difficulté

La mise en place de programmes spéciaux (programmes d'accueil, programmes exploratoires) exige, cela va de soi, un soutien tout à fait particulier aux élèves qui s'y inscrivent. Cette assistance doit être facilitée, entre autres choses, par la constitution de groupes relativement restreints, par la présence d'enseignants, d'enseignantes et de conseillers plus nombreux, par l'utilisation de méthodes pédagogiques favorisant un suivi continu et par une charge de travail adaptée aux capacités des élèves.

Mais tous les élèves en difficulté ne se retrouveront pas dans de tels programmes spéciaux qui, d'ailleurs, ne seront pas offerts à brève échéance dans tous les collèges. Quelles que soient les formules retenues, il ne servirait pratiquement à rien de dépister les élèves en difficulté si les collèges ne prenaient pas les moyens, ne se donnaient pas un plan d'action, pour leur venir spécialement en aide.

Une bonne portion de cette assistance accrue doit être fournie par le personnel enseignant lui-même. En effet, c'est habituellement l'enseignante et l'enseignant qui sont les mieux placés pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves, pour intervenir directement auprès d'eux et pour établir les modes d'intervention les plus adaptés à leur situation. Sans cette participation active du personnel enseignant, il est utopique de croire que le collège réussira à encadrer efficacement les élèves qui présentent des difficultés.

Il faut aussi que les collèges prennent les moyens pour que les élèves en difficulté bénéficient d'un accès accru, privilégié et rapide aux services de divers conseillers (psychologue, conseiller d'orientation, aide pédagogique individuel). Plus encore, les collèges doivent se donner un plan de suivi des élèves identifiés comme étant en difficulté. Cela implique que les divers conseillers organisent des rencontres avec les élèves qui présentent des difficultés, ces rencontres pouvant être individuelles ou de groupe pour des élèves à qui cette dernière forme d'intervention conviendrait mieux. Enfin, des collèges ont commencé à expérimenter l'assistance par des pairs. Bien que peu répandue, cette formule offre de nombreux attraits et semble prometteuse. Elle mériterait sans doute d'être expérimentée dans plusieurs collèges.

Au total, le Conseil des collèges estime que l'assistance aux élèves en difficulté constitue une des principales pistes à explorer pour accroître le pourcentage de ceux et de celles qui réussissent leurs études collégiales.

### 3.4 Accroître les ressources des collèges

Au cours des dernières années, des collèges ont pris diverses initiatives pour assister les élèves qui connaissent des difficultés dans leur cheminement scolaire au collégial: cours de rattrapage dans diverses matières, mise en place de centres d'apprentissage, préparation et diffusion de matériel pédagogique, programmes d'études particuliers et adaptés, etc.

Dans certains cas, les collèges disposaient de ressources humaines et financières qu'ils pouvaient affecter à la mise en place de ces mesures sans mettre en péril d'autres activités reliées à l'enseignement. Dans d'autres cas, les collèges ont conclu des ententes avec le syndicat pour soustraire du nombre d'enseignantes et d'enseignants alloué quelques personnes qui étaient ensuite affectées à des projets spéciaux à l'intention des élèves en difficulté. D'autres collèges ont fait appel à des

enseignantes et à des enseignants mis en disponibilité pour mettre en oeuvre de telles initiatives.

Si certains collèges disposent de ressources pour assurer une certaine ampleur et une certaine stabilité aux initiatives qui visent à assister les élèves en difficulté, d'autres doivent se limiter à des projets fort restreints et dont la précarité est la principale caractéristique étant donné que ces collèges n'ont pas de prise, au-delà d'une année, sur les ressources à y consacrer. Enfin, des collèges sont encore dans l'impossibilité de faire démarrer des projets qu'ils ont conçus, faute de ressources à leur affecter. Il va aussi de soi que les compressions budgétaires importantes qui ont été imposées au réseau collégial au cours de la dernière décennie ont mis en veilleuse ou en péril des projets d'assistance aux élèves en difficulté.

Le Conseil des collèges est d'avis que le moment est venu d'octroyer des ressources supplémentaires au réseau collégial pour permettre à tous les collèges de mettre en oeuvre d'importantes mesures d'aide aux élèves qui en ont besoin pour cheminer avec succès dans leurs études collégiales. Aux yeux du Conseil, il s'agit là d'une priorité pour les prochaines années.

Pour y arriver, le Conseil des collèges privilégie, entre autres choses, la constitution d'un fonds ou d'un budget spécial auquel les collèges feraient appel en présentant des projets. Les sommes ainsi allouées aux collèges ne seraient pas transférables ou utilisables à d'autres fins. Une telle façon de faire serait sans doute plus économique que toute autre, elle amènerait les collèges à être sélectifs dans leur approche du problème et elle permettrait au Ministère, par le biais de l'évaluation des projets réalisés dans les collèges, de contribuer à répandre dans tout le réseau les initiatives les plus efficaces.

## 4. PROPOSITIONS COMPLÉMENTAIRES

En terminant, le Conseil des collèges tient à formuler deux propositions complémentaires qui se présentent comme des mesures générales de soutien aux propositions qui précèdent.

### 4.1 Connaître et analyser le phénomène des échecs et des abandons scolaires

Il importe de prendre des moyens d'une certaine envergure pour en arriver à mieux connaître le phénomène des échecs et des abandons et pour en analyser les diverses composantes.

Malgré les efforts qui ont été faits jusqu'à maintenant, les différentes composantes du phénomène des échecs et des abandons sont encore trop mal connues:

- l'ampleur du phénomène dans l'ensemble du réseau collégial et dans chaque établissement ne fait pas assez systématiquement l'objet de collectes ni d'analyses de données.

- les différentes facettes du problème ne sont pas analysées avec assez de précision dans tous les établissements et dans l'ensemble du réseau.

Pour apporter des solutions à moyen et à long termes à ce problème, il importe de mettre en place un système de relance des élèves qui connaissent des échecs et des abandons, relance qui devrait se faire auprès des élèves eux-mêmes, de leurs professeurs, de leurs parents, et des professionnels non enseignants. Il s'agirait en somme de concevoir un système d'ensemble qui serait appliqué localement et dont les principales tendances seraient analysées dans chaque établissement et au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Il faut aussi encourager, par divers moyens, la réalisation de recherches sur le phénomène des échecs et des abandons de même que la réalisation d'expériences en cette matière.

A cet égard, le Conseil des collèges souscrit pleinement aux orientations évoquées dans le document d'analyse publié par la Direction générale de l'enseignement collégial.

"Par le biais d'études et de consultations menées par la DGEC elle-même et par la coordination de recherches menées par des établissements du réseau, identifier les réponses aux interrogations soulevées dans le présent document, ou à d'autres questions exprimées éventuellement par les collèges et jugées prioritaires dans le dossier.

Collaborer, s'il y a lieu, à la mise en oeuvre des solutions identifiées par le biais de ces consultations et de ces recherches.

Par le biais du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), privilégier désormais les recherches portant sur l'expérimentation de mesures concrètes et sur l'évaluation de leur efficacité.

Assurer le suivi de certaines recherches menées dans le réseau sur le phénomène des échecs et des abandons."[71]

### 4.2 Assurer la circulation de l'information

Il importe de mettre en place un mécanisme efficace de circulation de l'information entre les collèges sur les diverses facettes du phénomène des échecs et des abandons. La mise sur pied d'un tel mécanisme devrait être confiée à la Direction générale de l'enseignement collégial ou, moyennant un financement particulier, à un organisme externe.

Un tel "centre d'information et de diffusion" ne se bornerait pas à colliger et à redistribuer des documents. Il produirait une information vulgarisée et facilement accessible à toutes les personnes qui s'intéressent aux divers aspects du cheminement scolaire des élèves du collégial. Il pourrait aussi publier des monographies sur les initiatives prises dans les établissements du réseau collégial pour réduire les échecs et les abandons, organiser un colloque annuel à l'intention des personnes qui s'intéressent à ce phénomène et prendre diverses autres initiatives pour favoriser la circulation de l'information.

71 Lavoie (1987), p. 66-67.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Hausser le taux de scolarisation des Québécoises et des Québécois et assurer un enseignement de haute qualité aux élèves inscrits aux études collégiales constituent à n'en pas douter des objectifs auxquels les collèges ont consacré le plus clair de leurs efforts depuis leur création. Dans la poursuite de ces objectifs, compte tenu des soubresauts de leur histoire et de la conjoncture dans laquelle s'est située leur action, les collèges ont connu un succès digne de mention puisque 65% des élèves qui s'y inscrivent en sortent avec un diplôme d'études collégiales. Il n'en faut pas moins poursuivre et intensifier les efforts pour qu'un pourcentage encore plus élevé de jeunes adultes du Québec réussissent leurs études collégiales.

Dans les pages qui précèdent, c'est de propos délibéré que le Conseil a accordé une importante attention aux diverses facettes des échecs et des abandons scolaires. Il a ainsi voulu mieux identifier l'ampleur, les causes et les conséquences de tels échecs et abandons en vue de mieux tracer la voie aux actions correctrices dans lesquelles les collèges voudront sans doute s'engager avec acharnement au cours des prochaines années en vue de contribuer toujours davantage à l'épanouissement des personnes et au développement de la société.

Au terme de son analyse, le Conseil des collèges en vient à la conclusion que le phénomène des échecs et des abandons au collégial ne se présente pas comme un fléau ou une tare, mais bien comme un problème important auquel il faut accorder une grande attention. Il y aura toujours des élèves qui, pour diverses raisons, ne mèneront pas à terme leur projet d'études collégiales; il ne faut ni s'en surprendre, ni s'en scandaliser. Les collèges n'en doivent pas moins multiplier les efforts, dans les champs de leur compétence et de leur responsabilité, pour contribuer à réduire la proportion de celles et de ceux qui, contre leur gré, quittent les études sans avoir obtenu un diplôme d'études collégiales.

Dans les orientations qu'il propose à cette fin, le Conseil des collèges met l'accent sur une approche intégrée dans laquelle se conjuguent et se renforcent mutuellement diverses mesures qui visent à dispenser un enseignement de qualité, à accroître les chances de réussite de tous les élèves et à assister de façon toute particulière les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur cheminement vers la réussite scolaire. L'accentuation de la recherche, une meilleure diffusion de l'information, l'ajout de ressources et un dialogue plus soutenu entre les ordres d'enseignement devraient constituer des matériaux de base à partir desquels les collèges pourront se donner des plans d'action.

Le Conseil souhaite que se retrouvent en priorité dans de tels plans des actions qui témoigneront de la volonté des collèges d'axer leur action sur la connaissance des élèves, sur l'engagement des élèves envers les études, sur le respect de leur cheminement, sur l'évaluation de leur rendement, le tout dans la perspective de permettre aux élèves d'acquérir une formation fondamentale qui leur servira tout au long de leur vie.

Les collèges ont déjà fait la preuve de leur capacité à oeuvrer dans ce sens; il leur reste maintenant à faire encore plus et mieux. C'est là un défi qu'ils ne manqueront sûrement pas de relever.

# ANNEXE A

## TABLEAUX

**Tableau A-1**

## ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER À TEMPS PLEIN (TRIMESTRES D'AUTOMNE)[1]

| Établissements | Année | Garçons | Filles | Total |
|---|---|---|---|---|
| Cégeps | 1983 | 67 643 | 69 472 | 137 115 |
| | 1984 | 67 695 | 69 888 | 137 583 |
| | 1985 | 66 413 | 70 737 | 137 150 |
| | 1986 | 64 799 | 71 557 | 136 356 |
| | 1987 | 61 798 | 69 965 | 131 763 |
| Collèges privés | 1983 | 6 504 | 10 274 | 16 778 |
| | 1984 | 7 068 | 11 781 | 18 849 |
| | 1985 | 7 340 | 12 633 | 19 973 |
| | 1986 | 7 596 | 13 259 | 20 855 |
| | 1987 | 7 442 | 13 444 | 20 886 |
| Autres établissements publics[2] | 1983 | 889 | 719 | 1 608 |
| | 1984 | 866 | 729 | 1 595 |
| | 1985 | 825 | 785 | 1 610 |
| | 1986 | 808 | 777 | 1 585 |
| | 1987 | 791 | 737 | 1 528 |
| TOTAL | 1983 | 75 036 | 80 465 | 155 501 |
| | 1984 | 75 629 | 82 398 | 158 027 |
| | 1985 | 74 578 | 84 155 | 158 733 |
| | 1986 | 73 203 | 85 593 | 158 796 |
| | 1987 | 70 031 | 84 146 | 154 177 |

1 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial. *Bulletin statistique - Recherche et développement.* Différents numéros. Données tirées du système d'information sur les clientèles du collégial.

2 Conservatoires de musique de Rimouski, de Chicoutimi, de Québec et de Montréal, Instituts de technologie agro-alimentaire (La Pocatière et Saint-Hyacinthe), Institut de tourisme et d'hôtellerie (Montréal).

**Tableau A-2**

## RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER À TEMPS PLEIN AU TRIMESTRE D'AUTOMNE 1987 SELON LE SEXE ET LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

| Secteur | Sexe | Cégeps | Collèges privés | Autres établissements publics | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Général | Garçons | 33 262 | 5 411 | 61 | 38 734 |
| | Filles | 35 944 | 6 448 | 78 | 42 470 |
| **Total** | | **69 206** | **11 859** | **139** | **81 204** |
| Profes-sionnel | Garçons | 27 970 | 2 019 | 730 | 30 719 |
| | Filles | 33 405 | 6 989 | 659 | 41 053 |
| **Total** | | **61 375** | **9 008** | **1 389** | **71 772** |
| Hors-programme | Garçons | 566 | 12 | ---- | 578 |
| | Filles | 616 | 7 | ---- | 623 |
| **Total** | | **1 182** | **19** | **----** | **1 201** |
| Grand total | Garçons | 61 798 | 7 442 | 791 | 70 031 |
| | Filles | 69 965 | 13 444 | 737 | 84 146 |
| **Total** | | **131 763** | **20 886** | **1 528** | **154 177** |

**Tableau A-3**

## TAUX DE DIPLOMATION DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES MEMBRES DU SRAM (COHORTE 1980)

| Programme | Taux de diplômation dans ce programme | Taux de diplômation dans un autre programme |
|---|---|---|
| Sciences de la santé | 48,5% | 32,1% |
| Sciences pures et appliquées | 57,1% | 21,6% |
| Sciences humaines avec mathématiques | 47,4% | 13,5% |
| Sciences humaines sans mathématiques | 46,0% | 10,5% |
| Sciences de l'administration | 60,0% | 11,0% |
| Arts plastiques | 31,8% | 17,0% |
| Lettres | 38,1% | 13,8% |
| Techniques infirmières | 66,5% | 9,4% |
| Électrotechnique | 37,0% | 15,9% |
| Techniques policières | 39,0% | 14,3% |
| Techniques administratives | 33,6% | 17,5% |
| Techniques de bureau | 36,6% | 8,3% |
| Informatique | 38,9% | 24,8% |

NOTE: Le taux de diplômation désigne le rapport entre le nombre d'élèves ayant obtenu un DEC et le nombre total de nouveaux inscrits pour cette cohorte. Les chiffres sont ventilés selon le programme de la première inscription. Un élève peut avoir obtenu un diplôme dans ce programme (celui de sa première inscription) ou dans un autre programme du collégial. On tient compte ici de tous les diplômes décernés, incluant ceux des élèves ayant interrompu momentanément leurs études et ceux ayant changé de collège en cours de route.

**Tableau A-4**

## DURÉE DES ÉTUDES AVANT L'OBTENTION DU DEC PAR LES NOUVEAUX INSCRITS DE LA COHORTE DE 1980 SELON LE SECTEUR[3]

| Secteur du programme de la première inscription | Secteur du programme du diplôme obtenu | Taux d'obtention du diplôme (DEC) | Nombre moyen de trimestres |
|---|---|---|---|
| GÉNÉRAL | Même programme | 45,0% | 4,7 |
| | Général | 16,8% | 5,1 |
| | Professionnel | 8,2% | 8,9 |
| | Total | 70,0% | 5,3 |
| PROFESSIONNEL | Même programme | 44,0% | 6,5 |
| | Général | 8,7% | 6,2 |
| | Professionnel | 6,0% | 8,6 |
| | Total | 58,7% | 6,7 |
| TOTAL | Même programme | 44,6% | |
| | Général | 13,4% | |
| | Professionnel | 7,3% | |
| | Total | 65,2% | 5,8 |

NOTE: Dans ce tableau, on tient compte du secteur (général ou professionnel) où se trouve le programme de la première inscription au collégial de l'élève et du programme où il a obtenu son DEC. Ainsi, un élève peut avoir poursuivi ses études jusqu'à l'obtention du DEC dans le programme de sa première inscription (même programme) ou plutôt avoir choisi de se réorienter vers un autre programme du secteur général ou du secteur professionnel.

3 Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, Fiches techniques 1987. Trimestres considérés: automne et hiver.

**Tableau A-5**

**PERSÉVÉRANCE DANS LE MEME PROGRAMME ET CHANGEMENTS DE PROGRAMME SELON LE SECTEUR (COHORTE 1982)[4]**

SECTEUR GÉNÉRAL
(34 409 élèves)

| Trimestres | Même programme | | Autre programme | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| Deuxième | 28 349 | 82,39 | 2 225 | 6,47 | 30 574 | 88,86 |
| Troisième | 21 709 | 63,09 | 5 712 | 16,60 | 27 421 | 79,69 |
| Quatrième | 19 939 | 57,95 | 6 294 | 18,29 | 26 233 | 76,24 |
| Cinquième | 7 452 | 21,66 | 6 283 | 18,26 | 13 735 | 39,92 |
| Sixième | 4 549 | 13,22 | 5 527 | 16,06 | 10 076 | 29,28 |
| Septième | 1 692 | 4,92 | 4 441 | 12,91 | 6 133 | 17,82 |
| Huitième | 1 230 | 3,57 | 3 954 | 11,49 | 5 184 | 15,07 |
| Neuvième | 624 | 1,81 | 2 545 | 7,40 | 3 169 | 9,21 |
| Dixième | 493 | 1,43 | 2 227 | 6,47 | 2 720 | 7,90 |
| Onzième | 322 | 0,94 | 1 519 | 4,41 | 1 841 | 5,35 |

SECTEUR PROFESSIONNEL
(22 892 élèves)

| Trimestres | Même programme | | Autre programme | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| Deuxième | 18 679 | 81,60 | 1 687 | 7,37 | 20 366 | 88,97 |
| Troisième | 14 024 | 61,26 | 4 062 | 17,74 | 18 086 | 79,01 |
| Quatrième | 12 723 | 55,58 | 4 439 | 19,39 | 17 162 | 74,97 |
| Cinquième | 11 119 | 48,57 | 4 478 | 19,56 | 15 597 | 68,13 |
| Sixième | 9 571 | 41,81 | 4 508 | 19,69 | 14 079 | 61,50 |
| Septième | 3 655 | 15,97 | 3 549 | 15,50 | 7 204 | 31,47 |
| Huitième | 2 596 | 11,34 | 3 253 | 14,21 | 5 849 | 25,55 |
| Neuvième | 890 | 3,89 | 2 007 | 8,77 | 2 897 | 12,66 |
| Dixième | 652 | 2,85 | 1 779 | 7,77 | 2 431 | 10,62 |
| Onzième | 330 | 1,44 | 1 162 | 5,08 | 1 492 | 6,52 |

4 Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, fichier CHESCO, "Persévérance aux études au collégial selon le secteur pour les programmes de DEC (cohorte 823-873)".

**Tableau A-6**

**ABANDON DES ÉTUDES COLLÉGIALES SELON LE SECTEUR (COHORTE 1982)[5]**

SECTEUR GÉNÉRAL
(34 409 élèves)

| Trimestres | Nombre total d'abandons | Taux d'abandon | Taux cumulé d'abandon |
|---|---|---|---|
| Deuxième | 2 474 | 7,19% | 7,19% |
| Troisième | 2 152 | 6,25% | 13,44% |
| Quatrième | 851 | 2,47% | 15,91% |
| Cinquième | 1 497 | 4,36% | 20,27% |
| Sixième | 688 | 2,00% | 22,27% |
| Septième | 1 006 | 2,93% | 25,20% |
| Huitième | 631 | 1,84% | 27,04% |
| Neuvième | 910 | 2,65% | 29,69% |
| Dixième | 537 | 1,56% | 31,25% |
| Onzième | 934 | 2,71% | 33,96% |
| **TOTAL** | **11 680** | | |

SECTEUR PROFESSIONNEL
(22 892 élèves)

| Trimestres | Nombre total d'abandons | Taux d'abandon | Taux cumulé d'abandon |
|---|---|---|---|
| Deuxième | 1 601 | 6,99% | 6,99% |
| Troisième | 1 703 | 7,44% | 14,43% |
| Quatrième | 663 | 2,90% | 17,33% |
| Cinquième | 1 003 | 4,38% | 21,71% |
| Sixième | 546 | 2,39% | 24,10% |
| Septième | 1 033 | 4,51% | 28,61% |
| Huitième | 552 | 2,41% | 31,02% |
| Neuvième | 866 | 3,79% | 34,81% |
| Dixième | 482 | 2,11% | 36,92% |
| Onzième | 850 | 3,72% | 40,64% |
| **TOTAL** | **9 299** | | |

5 Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, fichier CHESCO, "Persévérance aux études au collégial selon le secteur pour les programmes de DEC (cohorte 823-873)".

**Tableau A-7**

## TAUX DE RÉUSSITE, D'ABANDON ET D'ÉCHEC DE COURS DES ÉLÈVES INSCRITS À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER À TEMPS PLEIN AU TRIMESTRE D'AUTOMNE 1985[6]

| Établissements | Secteur | Nombre d'inscriptions-cours | Taux de réussite | Taux d'abandon | Taux d'échec |
|---|---|---|---|---|---|
| Cégeps | Général | 381 722 | 76,1% | 8,7% | 15,1% |
| | Profes. | 371 855 | 78,2% | 7,4% | 14,2% |
| | Total | 753 577 | 77,1% | 8,1% | 14,7% |
| Collèges privés | Général | 62 689 | 85,2% | 5,1% | 9,6% |
| | Profes. | 31 972 | 84,1% | 4,3% | 11,5% |
| | Total | 94 661 | 84,8% | 4,8% | 10,2% |
| Autres établissements publics | Général | 1 | 100,0% | 0,0% | 0,0% |
| | Profes. | 3 169 | 91,9% | 3,3% | 4,7% |
| | Total | 3 170 | 91,9% | 3,3% | 4,7% |
| **Total** | **Général** | **444 412** | **77,4%** | **8,2%** | **14,3%** |
| | **Profes.** | **406 996** | **78,8%** | **7,1%** | **13,9%** |
| | **Total** | **851 408** | **78,0%** | **7,7%** | **14,1%** |

NOTE: Ce tableau présente un portrait global de l'ensemble des résultats obtenus par les élèves inscrits à l'enseignement régulier à temps complet au trimestre d'automne de 1985. Il est à noter que le nombre d'élèves varie beaucoup selon le type d'établissement et le secteur et que cela influence donc le nombre moyen de cours suivis par ces élèves. D'autre part, il convient de signaler que les cours réussis l'ont été avec une note moyenne de 75,1%, soit 75,5% au secteur général et 74,7% au secteur professionnel. La note moyenne obtenue par les élèves des cégeps était de 75,0% (75,5% au secteur général et 74,5% au secteur professionnel) et celle des élèves des collèges privés de 75,7% (75,5% au secteur général et 76,2% au secteur professionnel).

6 Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, Fiches techniques 1987.

**Tableau A-8**

## RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR MOYENNE PONDÉRÉE AU SECONDAIRE ET LEUR ANNÉE D'ADMISSION AU COLLÉGIAL[7]

| Moyenne pondérée au secondaire | Cohorte 1980 | | Cohorte 1982 | | Cohorte 1986 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| - de 50 | 748 | 3,8 | 756 | 3,4 | 1 058 | 4,7 |
| 50 - 54 | 1 627 | 8,3 | 1 743 | 7,8 | 1 938 | 8,6 |
| 55 - 59 | 2 640 | 13,4 | 3 116 | 13,9 | 2 788 | 12,3 |
| 60 - 64 | 2 968 | 15,1 | 3 502 | 15,6 | 3 164 | 14,0 |
| 65 - 69 | 3 060 | 15,5 | 3 602 | 16,1 | 3 102 | 13,7 |
| 70 - 74 | 2 769 | 14,1 | 2 982 | 13,3 | 2 761 | 12,2 |
| 75 - 79 | 2 183 | 11,1 | 2 513 | 11,2 | 2 468 | 10,9 |
| 80 - 84 | 1 608 | 8,2 | 1 897 | 8,5 | 1 976 | 8,7 |
| 85 - 89 | 1 121 | 5,7 | 1 264 | 5,6 | 1 490 | 6,6 |
| 90 - 94 | 645 | 3,3 | 715 | 3,2 | 1 067 | 4,7 |
| 95 et + | 332 | 1,7 | 348 | 1,2 | 858 | 3,8 |
| **TOTAL** | **19 701** | **100,0** | **22 438** | **100,0** | **22 670** | **100,0** |

NOTE: La moyenne pondérée au secondaire est calculée à partir de l'ensemble des résultats de 4e et de 5e secondaire et tient compte de la voie dans laquelle le cours a été suivi et de la position de la note par rapport au groupe (rang cinquième ou rang centile).

7 Source: TERRILL, Ronald. *L'abandon scolaire au collégial une analyse du profil des décrocheurs*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Montréal, janvier 1988, p. 109.

**Tableau A-9**

## RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR MOYENNE PONDÉRÉE AU SECONDAIRE ET LEUR NIVEAU DE RÉUSSITE AU PREMIER TRIMESTRE AU COLLÉGIAL (COHORTES 1980 et 1986)[8]

| Moyenne pondérée au secondaire | Cohorte 1980 | | Cohorte 1986 | |
|---|---|---|---|---|
| | Taux moyen | Note moyenne | Taux moyen | Note moyenne |
| - de 50 | 47,0% | 60,0% | 38,6% | 54,9% |
| 50 - 54 | 55,3% | 61,9% | 44,1% | 56,8% |
| 55 - 59 | 62,1% | 64,0% | 53,1% | 59,8% |
| 60 - 64 | 70,3% | 66,2% | 62,0% | 62,4% |
| 65 - 69 | 77,1% | 68,6% | 68,5% | 64,9% |
| 70 - 74 | 83,3% | 71,2% | 75,7% | 67,7% |
| 75 - 79 | 87,6% | 73,2% | 81,7% | 70,5% |
| 80 - 84 | 91,6% | 75,7% | 86,3% | 73,0% |
| 85 - 89 | 93,9% | 78,2% | 90,7% | 76,0% |
| 90 - 94 | 96,2% | 81,2% | 93,9% | 79,0% |
| 95 et + | 98,5% | 85,3% | 96,7% | 83,7% |

NOTE: La moyenne pondérée au secondaire est calculée à partir de l'ensemble des résultats de 4e et de 5e secondaire et tient compte de la voie dans laquelle le cours a été suivi et de la position de la note par rapport au groupe (rang cinquième ou rang centile).

8 Source: TERRILL, Ronald. *L'abandon scolaire au collégial une analyse du profil des décrocheurs*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Montréal, janvier 1988, p. 110.

**Tableau A-10**

**COTE DE CLASSEMENT AU SECONDAIRE, TAUX DE RÉUSSITE AU PREMIER TRIMESTRE ET TAUX DE DIPLOMATION DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES MEMBRES DU SRAM SELON LE PROGRAMME (COHORTE 1980)[9]**

| Programme | Cote de classement au secondaire | Taux de réussite au premier trimestre | Taux de diplômation total |
|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 78,3 | 82% | 80,6% |
| Sciences pures et appliquées | 80,7 | 82% | 78,7% |
| Sciences humaines avec mathématiques | 65,7 | 73% | 60,9% |
| Sciences humaines sans mathématiques | 63,0 | 71% | 56,5% |
| Sciences de l'administration | 71,3 | 79% | 71,0% |
| Arts plastiques | 65,0 | 74% | 48,8% |
| Lettres | 66,5 | 69% | 51,9% |
| Techniques infirmières | 67,8 | 83% | 75,9% |
| Électrotechnique | 67,0 | 69% | 52,9% |
| Techniques policières | 64,2 | 73% | 53,3% |
| Techniques administratives | 64,8 | 71% | 51,1% |
| Techniques de bureau | 62,9 | 73% | 44,9% |
| Informatique | 71,5 | 74% | 63,7% |

9 Données produites par le système statistique intitulé "Profil scolaire des étudiants par programme."

**Tableau A-11**

## TAUX DE RÉUSSITE, D'ABANDON ET D'ÉCHEC EN FRANÇAIS DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES DU SRAM SELON LE PROGRAMME (COHORTE 1980)[10]

| Programme | Taux de réussite | Taux d'abandon | Taux d'échec |
|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 90% | 4% | 6% |
| Sciences pures et appliquées | 88% | 5% | 7% |
| Sciences humaines avec mathématiques | 83% | 6% | 11% |
| Sciences humaines sans mathématiques | 76% | 8% | 16% |
| Sciences de l'administration | 83% | 6% | 11% |
| Arts plastiques | 73% | 10% | 17% |
| Lettres | 73% | 9% | 18% |
| Techniques infirmières | 87% | 5% | 8% |
| Électrotechnique | 74% | 9% | 17% |
| Techniques policières | 77% | 5% | 18% |
| Techniques administratives | 78% | 7% | 15% |
| Techniques de bureau | 77% | 7% | 16% |
| Informatique | 81% | 8% | 11% |

NOTE: Les taux de réussite, d'abandon et d'échec en français sont calculés sur la base du nombre total de cours de cette discipline auxquels les élèves de la cohorte de 1980 se sont inscrits *tout au long de leurs études*. Sont exclus les cours suivis dans un collège autre que celui de la première inscription ainsi que les exemptions et les équivalences.

10 Données produites par le système statistique intitulé "Profil scolaire des étudiants par programme."

**Tableau A-12**

**TAUX DE RÉUSSITE, D'ABANDON ET D'ÉCHEC EN PHILOSOPHIE DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES DU SRAM SELON LE PROGRAMME (COHORTE 1980)[11]**

| Programme | Taux de réussite | Taux d'abandon | Taux d'échec |
|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 91% | 3% | 6% |
| Sciences pures et appliquées | 90% | 4% | 6% |
| Sciences humaines avec mathématiques | 83% | 6% | 10% |
| Sciences humaines sans mathématiques | 79% | 7% | 15% |
| Sciences de l'administration | 85% | 5% | 10% |
| Arts plastiques | 75% | 9% | 16% |
| Lettres | 75% | 8% | 17% |
| Techniques infirmières | 88% | 4% | 8% |
| Électrotechnique | 77% | 7% | 16% |
| Techniques policières | 81% | 6% | 13% |
| Techniques administratives | 78% | 7% | 15% |
| Techniques de bureau | 78% | 7% | 15% |
| Informatique | 82% | 6% | 12% |

NOTE: Les taux de réussite, d'abandon et d'échec en philosophie sont calculés sur la base du nombre total de cours de cette discipline auxquels les élèves de la cohorte de 1980 se sont inscrits *tout au long de leurs études*. Sont exclus les cours suivis dans un collège autre que celui de la première inscription ainsi que les exemptions et les équivalences.

11 Données produites par le système statistique intitulé "Profil scolaire des étudiants par programme."

**Tableau A-13**

**TAUX DE RÉUSSITE, D'ABANDON ET D'ÉCHEC EN MATHÉMATIQUES DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES DU SRAM SELON LE PROGRAMME (COHORTE 1980)[12]**

| Programme | Taux de réussite | Taux d'abandon | Taux d'échec |
|---|---|---|---|
| Sciences de la santé | 69% | 14% | 17% |
| Sciences pures et appliquées | 75% | 10% | 15% |
| Sciences humaines avec mathématiques | 54% | 21% | 25% |
| Sciences humaines sans mathématiques | 52% | 22% | 25% |
| Sciences de l'administration | 63% | 16% | 21% |
| Arts plastiques | N/D | N/D | N/D |
| Lettres | 53% | 19% | 28% |
| Techniques infirmières | 66% | 18% | 17% |
| Électrotechnique | 55% | 16% | 29% |
| Techniques policières | 55% | 18% | 27% |
| Techniques administratives | 59% | 17% | 24% |
| Techniques de bureau | 72% | 8% | 21% |
| Informatique | 65% | 15% | 21% |

NOTE: Les taux de réussite, d'abandon et d'échec en mathématiques sont calculés sur la base du nombre total de cours de cette discipline auxquels les élèves de la cohorte de 1980 se sont inscrits *tout au long de leurs études*. Sont exclus les cours suivis dans un collège autre que celui de la première inscription ainsi que les exemptions et les équivalences.

12 Données produites par le système statistique intitulé "Profil scolaire des étudiants par programme."

## ANNEXE B

# BIBLIOGRAPHIE

**ASTIN, Alexander (1975).**
*Preventing students from dropping out.* San Francisco/Washington/Londres, Jossey-Bass, 204 p.

**BARNABÉ, Jocelyne (1979).**
*L'échec scolaire et la classe sociale chez les élèves de secondaire I à la Commission des écoles catholiques de Québec, en 1976-1977.* Québec, Université Laval, thèse sur microfiches.

**BEAULAC, Mario et ROBITAILLE, Jacqueline (1976).**
*Analyse des taux de réussite, d'échec et d'abandon de cours au cégep du Vieux-Montréal, l'automne 1968 à l'hiver 1975.* Montréal, cégep du Vieux-Montréal, tome I: 384 p., tome II: 446 p.

**BÉLANGER, Diane (1975).**
*L'abandon scolaire au niveau collégial.* Montréal, Université de Montréal (thèse de maîtrise), 131 p.

**BIGRAS, Pierre, BRIAND, Joseph-Marie, CHOUINARD, Jacques, DÉSILETS, Jean et DUBÉ, Lucie (1987).**
*Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage.* Rimouski, cégep de Rimouski, 18 p. et annexes.

**BLOUIN, Andrée, DUFRESNE, Jean-Pierre et ROBITAILLE, Jacqueline (1975).**
*L'abandon des études au cégep du Vieux-Montréal (automne 1974).* Montréal, cégep du Vieux-Montréal, 156 plus 62 p.

**BLOUIN, Yves (1985).**
"La réussite en mathématiques", dans *Prospectives*, vol. 21, no 2-3-4 (avril, octobre, décembre), p. 67-72.

**BLOUIN, Yves et al. (1987).**
*Éduquer à la réussite en mathématiques. Fondements théoriques et résultats d'une recherche* et *Éduquer à la réussite en mathématiques. Guide d'intervention en classe.* Québec, cégep François-Xavier-Garneau, 105 p. et annexes et 85 p.

**BOUDREAULT, Gilles (1979).**
*Relance 1978. Les abandons scolaires 1976-1977.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 16 p.

**BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986).**
*Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986, Synthèse statistique.* Québec, Bureau de la statistique du Québec, 251 p.

**CARRIÈRE, Robert, HOULE, Olivette et LANGLOIS, Denis (1981).**
*Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, document no 16-0136, 81 p.

**CÉGEP DE BAIE-COMEAU (1987).**
*Rapport annuel 1986-1987.* (extrait).

**CÉGEP DE BOIS-DE-BOULOGNE (1987).**
Divers documents internes.

**CÉGEP DE LA POCATIÈRE (1987).**
Documents internes.

**CEGIR INC. (1980).**
*Abandon scolaire et services éducatifs aux "dropouts". Travaux d'approfondissement. Document no 2.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 135 p.

**CHAO, Rose (1977).**
*The voluntary college dropout: A multivariate predictive study voluntary college termination in an open enrollment college.* [s.l.], Fordham university, 124 p.

**CHARBONNEAU, A., COURTEAU, G., DUBOIS, L., GIARD, J., LACHARITÉ, R., PLAMONDON, R. et DENIS, G. (1978).**
*Projet de mathématiques 201-211-75: Une étude du phénomène des échecs et des abandons en mathématiques.* Sherbrooke, cégep de Sherbrooke, 59 p.

**CHAREST, Diane (1980).**
*Prévention de l'abandon prématuré.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Dossier économiquement faible, 184 p.

**CHAREST, Diane (1982).**
*Dossier abandon scolaire. Bibliographie commentée.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 27 p.

**CONSEIL DES COLLÈGES (1986).**
*Les liens à établir entre le secondaire et le collégial, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.* Québec, Conseil des collèges, 4 p.

**CONSEIL DES COLLÈGES (1987).**
*Enseigner aujourd'hui au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987.* Québec, Conseil des collèges, 74 p.

**CONSEIL DES COLLÈGES, COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (1986).**
*L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Rapport 1985-1986.* Québec, Conseil des collèges, 53 p.

**CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984).**
*La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 61 p.

**CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988).**
*Du collège à l'université. l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 50 p.

**CORBEIL, Paul (1979).**
*Relance 1978. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1976-1977 (sommaire).* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 56 p.

**CORBEIL, Paul (1980a).**
*Relance. Les raisons d'abandon des études sans diplôme chez les sortants des niveaux secondaire et collégial de l'année 1977-1978.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 61 p.

**CORBEIL, Paul (1980b).**
*Relance. Poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-1978.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 112 p.

**COTÉ, François (1974).**
*Climat familial et sous-rendement académique.* Montréal, Université de Montréal, thèse, 60 f.

**DION, Guy (1967).**
*Motivation et succès scolaire: recherche d'une méthode objective de mesure.* Montréal, Université de Montréal, thèse, 2 vol., 164 plus 91 f.

**DIONNE, Bernard (1986).**
*Réussir au cégep, guide méthodologique.* Montréal, Éditions HRW, 180 p.

**DUNCAN, Roberto (1985).**
*Four Models for Increasing Student Retention at the Community College of Denver.* Eric, 41 p.

**FALARDEAU, Isabelle, LAROSE, Simon et ROY, Roland (1987).**
*Intégration aux études collégiales: Analyse de facteurs liés au rendement scolaire.* Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 86 p. plus annexes.

**FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (FCSCQ) (1975).**
*L'école abandonnée.* [s.l.], Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, 178 p.

**FRÉCHETTE, Louise (1987a).**
*Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic.* Montréal, cégep Ahuntsic, 218 plus 5 p.

**FRÉCHETTE, Louise (1987b).**
*Les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au niveau collégial.* Exposé présenté au Colloque 87 du CPCOQ, pagination variée.

**GATTUSO, Linda et LACASSE, Raynald (1986).**
*Les mathophobes: une expérience de réinsertion au niveau collégial.* Montréal, cégep du Vieux-Montréal, 195 p.

**GAUMOND, Diane et MONNIER, Daniel (1974).**
*Relance 1973, tome 2. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-1972.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 145 plus 12 p.

**GAUMOND, Diane et MONNIER, Daniel (1975).**
*Relance 1974, tome 2. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants du niveau collégial pour l'année 1972-1973.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 69 plus 12 p.

**GIGUÈRE, Hélène (1985).**
*Les classes stables au cégep, rapport de recherche.* Québec, Conseil des collèges, 174 p.

**GRÉGOIRE, Réginald, TURCOTTE, Gaston et DESSUREAULT, Guy (1985).**
*Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep.* Québec, Conseil des collèges, collection études et réflexions sur l'enseignement collégial, 138 p.

**GRENON, Léopold (1987).**
*Arrimage secondaire-collégial en sciences - Et pourquoi il y a tant d'abandons en physique 101.* Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 10 plus 6 p.

**GRIGNON-DESROSIERS, Huguette et al. (1986).**
*Rapport du comité des abandons. La problématique des abandons de cours.* Québec, cégep François-Xavier-Garneau, 9 plus 1 p.

**GUYOT, Jean-Claude (1985).**
*L'échec scolaire ça se soigne.* Toulouse, Éditions Privat, coll. "Mésopé, Bibliothèque de l'action sociale", 175 p.

**HANNAH, William (1969).**
*Dropout - stay in personnality differentials and college environments.* [s.l.], University of southern California, 140 p.

**HODGES, Daniel (1982).**
*Student dropout rates: Some key findings and their implications for what teachers and councelors can do.* Eugene (Oregon, É.-U.), Lane community college, 9 p.

**INOSTROZA, Julio et FAHRI, Alain (1979).**
*Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du cégep de l'Outaouais: deuxième rapport.* Hull, cégep de l'Outaouais, 315 p.

**LACOUR-BROSSARD, Louise (1986).**
"Les étudiants en sciences humaines" dans *Recherches sociographiques,* Vol. XXVII, 3, 1986, p. 449-466.

**LAVOIE, Hélène (1987).**
*Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 85 p.

**LAWRY, Nancy (1973).**
*A comparative analysis of selected personal and academic characteristics of community graduates and dropouts.* [s.l.], Fordham university, 114 p.

**LÉVESQUE, Mireille (1982),**
*Poursuivre ou non ses études après l'école secondaire.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 49 p.

**LÉVESQUE, Mireille et SYLVAIN, Louise (1982).**
*Après l'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 634 p.

**HOPE LYMAN, Merlene (1975).**
*Personality characteristics and back-ground information which differentiate freshmen college students as persisters or dropouts.* [s.l.], Oklahoma state university, 150 p.

**MAISONNEUVE, Daniel (1984).**
*Les abandons au secondaire. Une mesure du phénomène.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 65 p.

**MARTINEAU, Pauline (1974).**
*L'abandon scolaire.* Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 210 f.

**MATTOX, Victor Raymond (1983).**
*A study of a means for the early identification of potential college dropouts.* [s.l.], Ohio state university, 218 p.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s.d.),**
*La sémestrialisation,* document de travail. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, 73 p.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984).**
*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 42 p.

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987).**
*Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, édition 1987.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 48 p.

**MONNIER, Daniel (1973).**
*Relance 1972. Rapport d'une enquête auprès des sortants du secondaire V de l'année 1970-1971.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 102 p.

**MORISHITA, Leroy Masayuki (1986).**
*A model of student persistence in college (attrition, retention, withdrawal, dropouts).* [s.l.], Harvard university, 153 p.

**MURRAY, Yves (1974).**
*Abandon scolaire: revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et du développement personnel.* Montréal, Université de Montréal, 182 p.

**PETERSON, Allan et MEYER, John (1984).**
*Assessment and collection of drop fees.* Sacramento, California community colleges.

**PICARD, Cyrille (1976).**
*Recherche sur l'abandon des études au cégep de Victoriaville: sessions automne 73, hiver 74, automne 74.* Victoriaville, cégep de Victoriaville, Commission pédagogique, 86 plus 16 p.

**PLAISANCE, Eric (1985).**
*L'échec scolaire: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,* Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984. Paris, Centre national de recherche scientifique, 213 p.

**PROJECT C.O.P.S. (1982).**
*Projects C.O.P.S. Phase I, 1981-1982. Final report (1982).* Edison (New Jersey), Middlesex county college, 92 p.

**RICHER-GAUTHIER, Françoise (1986).**
*Expérimentation d'une méthode d'évaluation formative dans le cours de chimie (CH-202-201) au niveau collégial, Rapport de recherche.* Montréal, collège Édouard-Montpetit.

**ROULEAU, Dominique (1985).**
*Étude du phénomène des échecs et des abandons en chimie générale. Rapport d'enquête.* Lauzon, cégep de Lévis-Lauzon, 145 p. plus annexes.

**ROUNDS, Jeanine (1984).**
*Attrition and retention of community college students: problems and promising practices.* ERIC, 28 p.

**ROY, Conrad et LAPERRIÈRE, Jean-Jacques (1981).**
*Situation des "échecs et abandons", session A-78 à A-80.* Lauzon, cégep de Lévis-Lauzon, 131 plus 1 p.

**ROY, Marie et BOULET, Jean (1987).**
*Le phénomène des échecs et des abandons. Recherche exploratoire. Rapport à la Commission pédagogique.* Lauzon, cégep de Lévis-Lauzon, 57 plus 292 p.

**ROY, Roland et TREMBLAY, Daniel (1985).**
*Le phénomène des abandons de cours. Questions et hypothèses.* Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 11 plus 1 p.

**SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM) (1987).**
*Rapport annuel du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, année 1986-1987.* Montréal, 26 p. et annexes.

**ST-LOUIS, Sylvie et VIGNEAULT, Marcel (1987).**
*L'aide à l'apprentissage. Rapport de nos travaux et réflexions.* Laval, cégep Montmorency, Service d'aide à l'apprentissage, 79 p.

**TALBOT, Gilles (1981).**
*Les effets des significations du travail des étudiants sur leur image de soi, leur motivation intrinsèque et leur rendement scolaire subséquent.* Sainte-Foy, Collège régional Champlain, campus Saint-Lawrence, 91 f.

**TALBOT, Gilles (1987a).**
*Student motivation & educational life-skills: fostering positive attitudes for learning to learn through the acquisition of feedback skills.* Sainte-Foy, Collège régional Champlain, campus Saint- Lawrence, 70 p.

**TALBOT, Gilles (1987b).**
*The relationship between student-teacher attributions and student abandon and failure behaviors.* Sainte-Foy, Collège régional Champlain, campus St-Lawrence, 123 p.

**TERRILL, Ronald (1986).**
*Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial.* Extraits de la communication donnée le 27 novembre 1986, à l'Hôtel Bonaventure, à l'occasion des 12e RENCONTRES SECONDAIRE CÉGEP. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 19 p.

**TERRILL, Ronald (1988).**
*L'abandon scolaire au collégial une analyse du profil des décrocheurs.* Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 122 p.

**THÉBERGE, Andrée (1976).**
*Les abandons scolaires. 2. Les raisons.* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 96 p.

**TINTO, Vincent (1975).**
"Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research", dans *Review of educational research*, vol. 45, no 1, 1975, p. 89-125.

**TURCOTTE, André, FOURNIER, Ghislain, GIGNAC, Jean et GOERLACH, Luce (1985).**
*L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Rapport du comité (Version abrégée).* Montréal, Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques, 54 p. plus annexes.

**VIGNEAULT, Marcel (avec la collaboration de) ST-LOUIS, Sylvie et MASSICOTTE, André (1987).**
*L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études.* Laval, cégep de Montmorency, 20 p.

**VIGNEAULT, Marcel et ST-LOUIS, Sylvie (1987).**
*"Que s'est-il passé?" Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits.* Laval, cégep Montmorency, 147 p.

**WEBER, James et SILVANI-LACEY, Cindy (1983).**
*Building basic skills: the dropout.* Columbus, National center for research in vocational education, Research & development series no 236, 90 p.

**ZAMANZADEH, Djavad (1975).**
*Dropout syndromes: a study of individual, family and social factors in two Montreal high schools.* Montréal, Université McGill, 141 f. Aussi dans ZAMANZADEH, Djavad et PRINCE, Raymond. *McGill Journal of education*, vol. XIII, no 3, 1978, p. 301-318.

**ANNEXE C**

# LA PRÉPARATION DU RAPPORT

## 1. PRINCIPALES ÉTAPES

Dans la poursuite de ses analyses et de sa réflexion sur la qualité de la formation au collégial, le Conseil des collèges décidait, il y a plus d'un an, d'étudier divers aspects du cheminement scolaire des élèves en accordant une attention particulière aux phénomènes reliés aux échecs et aux abandons scolaires.

Au milieu de 1987, après une étude préliminaire des diverses façons d'aborder ce thème, le Conseil des collèges adoptait un plan de travail qui s'est traduit dans les étapes suivantes:

- étude de la documentation disponible en provenance des collèges et de diverses autres sources;
- analyse des données quantitatives sur les divers aspects du phénomène;
- consultation d'interlocuteurs et d'interlocutrices des collèges et de diverses organisations;
- synthèse des travaux et rédaction du rapport final.

Le rapport a été adopté par le Conseil des collèges lors de sa quatre-vingtième réunion régulière tenue au Cégep de Rimouski le 27 mai 1988.

## 2. ANALYSE DE LA DOCUMENTATION

L'annexe B fait état des principales sources documentaires auxquelles le Conseil a puisé dans la préparation de ce rapport. A la suite d'une demande qu'il a adressé à 72 collèges et campus privés et publics, le Conseil a reçu 50 réponses de divers interlocuteurs et interlocutrices, réponses qui étaient accompagnées de 95 documents produits par les collèges. Ces documents portaient sur divers aspects du cheminement scolaire des élèves: statistiques, rapports d'études et de recherches, description et analyse d'initiatives prises par les collèges, publications diverses. Cette abondante documentation a permis au Conseil des collèges d'avoir une très bonne vue d'ensemble du phénomène tel que vécu au cours des dernières années dans l'enseignement collégial.

## 3. DONNÉES QUANTITATIVES

L'annexe A présente un certain nombre de tableaux statistiques. Il s'agit là des principales données quantitatives que le Conseil a extraites de deux sources principales: les fiches techniques et les bulletins statistiques produits par la Direction générale de l'enseignement collégial ainsi que l'ensemble statistique produit par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et intitulé *Profil scolaire des étudiants par programme* (PSEP).

## 4. CONSULTATION

A la fin de 1987, le Conseil des collèges a organisé huit tables rondes auxquelles ont participé quatre-vingt-huit personnes du réseau collégial.[1] Ces tables rondes ont été tenues à Montréal (3), à Québec (3), à Rimouski (1) et à Trois-Rivières (1). Le Secrétariat du Conseil des collèges a préparé une synthèse des résultats de ces tables rondes (document de 85 pages) qui a été transmise à tous les participants et à toutes les participantes.

Cette synthèse a aussi été soumise à la réflexion d'un nouveau groupe de quatorze interlocuteurs et interlocutrices des collèges à l'occasion d'une table ronde tenue à Montréal le 10 mars 1988. De plus, à l'aide de la synthèse des tables rondes ou d'autres données préliminaires, le Conseil des collèges a consulté des représentants et des représentantes des organisations suivantes:

- Association nationale des étudiants et étudiantes du Québec;
- Association provinciale des aides pédagogiques individuels;
- Association des cadres scolaires du Québec (Commission professionnelle des services aux étudiants);
- Association des collèges du Québec (Commission des directeurs des services pédagogiques);
- Direction générale de l'enseignement collégial (Direction de la recherche et du développement);
- Fédération des associations de parents des cégeps du Québec;
- Fédération des cégeps (Comité sur les échecs et les abandons de la Commission des affaires pédagogiques);
- Fédération des enseignantes et enseignants de CÉGEP (CEQ);
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN).

Le Conseil a aussi bénéficié de la contribution de sa Commission de l'évaluation et de sa Commission de l'enseignement professionnel.

Le Conseil des collèges tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la préparation de ce rapport.

1 On trouvera à la fin de cette annexe la liste des personnes qui ont participé à ces tables rondes.

## LISTE DES PERSONNES AYANT PARTICIPÉ AUX TABLES RONDES

**AMYOT, Danielle.**
Conseillère pédagogique
Cégep de Maisonneuve

**ARSENAULT, Françoise.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Victoriaville

**BAILEY, Miriam.**
Membre de la Commission de l'enseignement professionnel

**BARKER, Marie-Rolland.**
Conseillère pédagogique
Cégep André-Laurendeau

**BEAULIEU, Georges.**
Conseiller pédagogique
Cégep de Bois-de-Boulogne

**BÉLANGER, André.**
Psychologue
Cégep de Bois-de-Boulogne

**BÉLANGER, Céline.**
Enseignante
Campus Notre-Dame-de-Foy

**BENOIT, Jean.**
Aide pédagogique individuel
Cégep François-Xavier-Garneau

**BERGERON, Michel.**
Enseignant
Cégep François-Xavier-Garneau

**BERGERON, Roland.**
Conseiller pédagogique
Cégep de Lévis-Lauzon

**BERTRAND, Joëlle.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Saint-Jérôme

**BÉRUBÉ, Jacques.**
Régistraire
Cégep de Baie-Comeau

**BILODEAU, Paul.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Jonquière

**BIGRAS, Lucien.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Granby

**BLANCHETTE, Jean-Marc.**
Coordonnateur
Cégep de La Pocatière

**BLOUIN, Yves.**
Psychologue
Cégep François-Xavier-Garneau

**BONNEAU, Ginette.**
Régistraire
Collège Jean-de-Brébeuf

**BOUCHER, Pierre.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Rivière-du-Loup

**BOULARD, Michel.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Joliette-De Lanaudière

**BOURBONNAIS, Andrée.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep Edouard-Montpetit

**BRAULT, René.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Limoilou

**BRODEUR, Ronald.**
Enseignant
Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu

**CARON, Christian.**
Étudiant
Cégep de Lévis-Lauzon

**CARON, Henri.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Trois-Rivières

**CARPENTIER, Gilles.**
Étudiant
Cégep de Sainte-Foy

**CASTONGUAY, Régis.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Saint-Laurent

**CHAMPAGNE, Gaston.**
Coordonnateur de secteur
Cégep de Maisonneuve

**CHENÉ, Louise.**
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy

**CHOQUETTE, Michel.**
Adjoint à l'enseignement régulier
Cégep de Rosemont

**CHOUINARD, Laval.**
Enseignant
Cégep de Sept-Iles

**COSSETTE, Pauline.**
Membre de la Commission de l'enseignement professionnel

**CÔTÉ, Nicole.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep Ahuntsic

**DÉSY, Jocelyne.**
Enseignante
Cégep de Sainte-Foy

**DUBÉ, Paul-André.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Limoilou

**DUGAS, Bernard.**
Enseignant
Collège Jean-de-Brébeuf

**DUMONT, Suzanne.**
Conseillère pédagogique
Cégep de Bois-de-Boulogne

**DUPERRON, Paul.**
Adjoint aux services personnels à l'étudiant
Cégep de Rosemont

**FISET, Michel.**
Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

**FRÉCHETTE, Louise.**
Conseillère en orientation
Cégep Ahuntsic

**GAGNÉ, André.**
Conseiller d'orientation
Cégep de la Gaspésie et des Iles

**GAGNÉ, Louise.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Rosemont

**GAGNÉ, Robert.**
Directeur des services pédagogiques
Campus St-Lawrence

**GAGNON, Claude.**
Conseiller pédagogique
Cégep de la Région de l'Amiante

**GAGNON, Paul.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Limoilou

**GAGNON, Pierre.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de Trois-Rivières

**GATTUSO, Linda.**
Enseignante
Cégep du Vieux-Montréal

**GAUDREAU, Louis.**
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Félicien

**GAVEN, Christian.**
Agent de recherche
Fédération des Cégeps

**GIGNAC, Jean.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Shawinigan

**GODIN, Élizabeth.**
Enseignante
Cégep de Lévis-Lauzon

**GRÉGOIRE, Guy.**
Enseignant
Cégep de Granby

**GRENON, Léopold.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Sainte-Foy

**HAMEL, Jacques.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Sorel-Tracy

**HOULE, Roland.**
Enseignant
Cégep de la Région de l'Amiante

**JEANSON, Soeur Monique.**
Directrice des services pédagogiques
Collège Mérici

**JONCAS, Marie.**
Enseignante
Cégep François-Xavier-Garneau

**KASZAP, Margot.**
Enseignante
Cégep de Sainte-Foy

**L'HÉRAULT, Jean.**
Association des parents
Cégep de Sainte-Foy

**LAFLAMME, Roland.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Rimouski

**LALANCETTE, Claude.**
Conseiller d'orientation
Cégep de Matane

**LAMIRANDE, Reynald.**
Aide pédagogique individuel
Cégep François-Xavier-Garneau

**LANDRY, Yvan.**
Aide pédagogique individuel
Cégep Lionel-Groulx

**LAPOINTE, Roland.**
Aide pédagogique individuel
Collège Marie-Victorin

**LAROSE, Simon.**
Enseignant
Cégep de Sainte-Foy

**LATRAVERSE, Paul.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Shawinigan

**LAVALLÉE, Réal.**
Aide pédagogique individuel
Cégep du Vieux-Montréal

**LEFEBVRE, Denis.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep André-Laurendeau

**LEIGH, Rita.**
Adjointe au Directeur des services pédagogiques
Collège Champlain (Campus St-Lambert-Longueuil)

**LÉPINE, Michèle.**
Conseillère pédagogique
Collège Marie-Victorin

**LÉVEQUE, Robert.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Baie-Comeau

**LYONNAIS, Raymond.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Shawinigan

**MAHEUX, Jean-Pierre.**
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Laurent

**MALDONADO, René.**
Enseignant
Cégep Edouard-Montpetit

**MARCHETERRE, Ghislain.**
Coordonnateur des services d'aide à l'apprentissage
Cégep de Rimouski

**MARTEL, Jean.**
Directeur des services pédagogiques
Séminaire Saint-Augustin

**McDONALD, Yvan.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

**MILLETTE, Lise.**
Adjointe au Directeur des services pédagogiques
Cégep Ahuntsic

**MORAND, Gaston.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Valleyfield

**MORIN, Lise.**
Étudiante
Cégep de Limoilou

**NAPPERT, Roch.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de Drummondville

**PARENTEAU, Edmond.**
Régistraire
Cégep de Victoriaville

**PERRON, Denis.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de Chicoutimi

**PLAMONDON, Line.**
Psychologue
Cégep de Rimouski

**PONTBRIAND, Marc.**
Aide pédagogique individuel
Collège André-Grasset

**RACICOT, Jacques.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de Saint-Laurent

**RICHARD, Marc.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

**RONALD, Lola.**
Coordonnatrice
Dawson college

**ROULEAU, Claude.**
Directeur des services pédagogiques
Le Petit Séminaire de Québec

**ROULEAU, Dominique.**
Enseignante
Cégep de Lévis-Lauzon

**ROY, Conrad.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Lévis-Lauzon

**ROY, Gilles.**
Enseignant
Cégep de Rivière-du-Loup

**ROY, Roland.**
Conseiller d'orientation
Cégep de Sainte-Foy

**RYAN, D'Arcy.**
Coordonnateur des services administratifs
Collège régional Champlain

**SAINT-AMANT, Claude.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Matane

**SAINT-LOUIS, Sylvie.**
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Montmorency

**SERVAIS, Hélène.**
Psychologue
Cégep de Limoilou

**TOUSIGNANT, Claude.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Drummondville

**TOUSSAINT, Michel.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de La Pocatière

**TREMBLAY, Gérard.**
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Responsable du régistrariat et de l'aide pédagogique individuel
Cégep d'Alma

**TURGEON, Diane.**
Enseignante
Cégep de Limoilou

**VIGNEAULT, Marcel.**
Aide pédagogique individuel
Cégep de Montmorency

**VINCENT, Michel.**
Directeur des services d'affaires étudiantes
Cégep de Limoilou

**WALLER, Margaret.**
Conseillère pédagogique
John Abbott college

## MEMBRES DU CONSEIL DES COLLÈGES
## 1987-1988

**Président**
**YVON MORIN**

**Membres:**

**BLONDIN, Michel.**
Responsable de la formation
Syndicat des Métallos FTQ

**BOURQUE, Jules.**
Directeur général
Cégep de la Gaspésie et des Iles

**DEMERS, Émile.**
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Valleyfield

**DI MAULO, Vincent.**
Professeur
Cégep de Bois-de-Boulogne

**GAULIN, Jean-Guy.**
Directeur des Services aux étudiants
Cégep François-Xavier-Garneau

**GAUTHIER, Claude.**
Président de la Commission
de l'enseignement professionnel

**GOLDBLOOM, Sheila.**
Présidente du Conseil d'administration
Cégep Vanier

**JALBERT, André.**
Directeur du Service de l'exploitation à la
Fédération des caisses d'établissement
du Québec

**LECLERC, Gilles.**
Directeur des services pédagogiques
Collège Marie-Victorin

**OUELLET, Thérèse.**
Directrice générale
Commission des écoles catholiques
de Québec

**POULIN, Claude.**
Professeur
Cégep de Sainte-Foy

**SIMARD, Nicole.**
Présidente de la Commission
de l'évaluation

**TREMPE, Robert.**
Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation

***Trois postes sont vacants***
***lors de l'adoption du rapport***

**Secrétaire du Conseil**
Jean-Claude Sauvé

**Collaboration**

| | |
|---|---|
| À la recherche: | Bengt Lindfelt |
| | Bertrand Simpson |
| À la dactylographie: | Lina Tanguay |
| À l'édition électronique: | Lucille Lord |
| | Édition Électronique Pégase |